



مشكلات التّواصل اللّغوي

الدكتورة
ميساء أحمد أبوشنب

الأستاذ المساعد الدكتور
فرات كاظم العتيبي

مشكلات التّواصل اللّغوي

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2014/7/3596)

371.914
أبو شنب، ميساء أحمد
مشكلات التواصل اللغوي/ ميساء أحمد أبو شنب، فرات كاظم العتيبي.-عمان:مركز الكتاب الاكاديمي،2014
( )ص.
ر.إ.: 3596/ 7/ 2014
الواصفات: / التربية الخاصة/ / اضطرابات النطق/
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

الطبعة الأولى 2015
ISBN978-9957-35- 126-7(ردمك)



مركز الكتاب الأكاديمي
عمّان-وسط البلد-مجمع الفحيص التجاري
ص . ب : 11732 عمّان (1061) الأردن
تلفاكس: 96264619511+ موبايل: 962799048009+
الموقع الإلكتروني: www.abcpub.net
A.B.Center@hotmail.com / info@abcpub.net

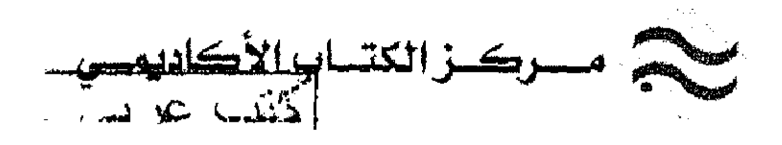
مشكلات التّواصل اللّغوي

الدكتورة

ميساء أحمد أبوشنب

الأستاذ المساعد الدكتور

فرات كاظم العتيبي



إهــــداء

إلى من علّمتني أنّ الحياة هدف وتصميم وتفانٍ وعطاء.. مهجة الرّوح...أمــي

إلى من علّمني أنّ النّجاح هو غاية يجب أن يسعى إليها كلّ إنسان.أبــي

إلى أستاذتي التي رعتني تربيةوتنميةوفكراً..لها مني خالص العرفان... ندوة النوري

إلى الأخت المعطاءة التي أخذت بيدي لتحقيق هدفي السامي ثـنـاء

إلى الأخت الحنون التي ساندتني وذلّلت متاعب الحياة ومصاعبها .

يسـرة

إلى ذلك الفضاء الفسيح والأرض الطّهور إلى شقائق النّعمان التي نبتت من دماء الشهداء...

وطنــي

إلى كلّ من يحمل على كاهله بناء جيل المستقبل.

زملائي المعلّمين

إلى الذين يهتمون بلغتهم الأمّ ويدركون أهمية الانتماء إليها.

أبنائنا الـطلبـة

إلى كلّ أولئك الصّابرين المتفانين أقدّم باكورة عملي بكلّ حبّ وإخلاص.

ميساء

المقدمة

في عصرنا هذا عصر الحوار والتّعبير عن الرأي والمناقشة، أصبح التّواصل هو المطلب الحقيقي لكلّ إنسان مهتمّ بلغته الأم، فالإنسان لم يعد وحيداً حيث تداخل وعيه مع وعي الآخرين، لأنّ الحياة الاجتماعية التي يعيشها هي مشاركة في الأحاسيس والمشاعر والفِكَر والرّغبات والوعي، من هذا المنطلق تجلّت أهمية كتابنا (**مشكلات التّواصل اللّغوي**)، حيث برزت حاجتنا الماسة إلى الوظائف التي تؤدّيها هذه اللغة، وأهمها وظيفة التواصل، بالإضافة إلى وظائف أخرى أساسية في حياة الفرد والمجتمع منها أنها: أداة للتفكير، ووسيلة للتّعبير، كما أكّد ذلك معظم العلماء اللّغويون، كما أنها تحقّق وظيفتَين متكاملتَين هما: الوظيفة التّواصلية، والوظيفة التّجريدية. وحدّد الموضوع الأهداف التي يجب إكسابها للمتعلّم من خلال تدريس اللغة باستخدام مدخل التواصل اللغوي لحصوله على أعلى درجة ممكنة من الكفاية اللغوية لإيصال المعنى بفاعلية في المواقف الواقعية واستخدام التغذية الراجعة لتقدير النجاح.

وجاء الكتاب في أربعة فصول، عارضاً فيه أهم القضايا والمشكلات التي يواجهها معلّم اللغة العربية في أثناء تدريسه وتواصله مع تلامذته، وأشار الكتاب إلى كيفية معالجة هذه المشكلات.

حيث تناول **الفصل الأول: أهمية الموضوع والتعريف به** فتحدّث عن تطوّر اللغة وأهميتها ودورها في التواصل مع الآخرين. وأشار إلى " تطوّرها نحو التخصّص والاختزال والتبسيط إلى أن أصبحت إلى ما هي عليه الآن، لغة صوتيّة أو بصريّة، محكيّة أو مقروءة، والإنسان الآن لم يعد يعي ذاته فقط، فهو يستطيع أن يتمثّل وعي الآخر، ولم يعد وحيداً، فقد تداخل وعيه الذّاتي مع وعي الآخرين. لأنّ الحياة الاجتماعية التي يعيشها ليست مشاركة مادية فحسب، بل هي مشاركة في الأحاسيس

والمشاعر والفكر والرّغبات والوعي أيضاً . ولكي يتواصل إنسان مع آخر بواسطة اللّغة يجب أن يستعمل الكلمات أو الدّلالات التي تمثّل نفس المعاني والأفكار، فلن يستطيع عقل إنسان أن يدرك فكر عقل إنسان آخر إلا إذا استعملت واسطة تواصل (لغة) موحّدة بين الاثنين، عندها يمكن نقل ما يدركه أو ما يشعر به أو ما يفكّر به أحدهما إلى الآخر، وهذا ما يسمى بالتواصل البشري"(نايف، 2008).

كما تحدّث عن "العلاقة الوثيقة بين اللغة والتّواصل، التي مهّدت لمفهوم جديد هو: (التّواصل اللّغوي)، كما بيّن أنّ عملية التواصل اللغوي تتمّ من خلال التّفاعل المتبادل بين المرسل والمستقبل والرّسالة اللّغوية المكتوبة أو المنطوقة التي تقوم بينهما، وتسير فيها قناة تواصل تؤدّي في النهاية إلى إشباع حاجات التّواصل اللّغوي، باستخدام قدر من الكفاية اللّغوية لدى كلّ من المتحدّث أو المستمع أو الكاتب أو القارئ عن طريق استخدام مهارة لغوية أو أكثر. أمّا المشكلات الاجتماعية والنفسية التي تواجه معلّم اللغة العربية في أثناء تواصله مع تلاميذه فهي تحول بينه وبينهم في بناء العلاقة الجيدة داخل الصف. كما أشير في هذا الفصل إلى أهداف الموضوع ودور مهارات التواصل اللغوي في بناء العلاقات الناجحة بين المعلّمين والتلاميذ، وعرض أساليب العلاج لهذه المشكلات، ثمّ الحلول المناسبة للتغلّب على هذه المشكلات.

أما **الفصل الثاني** فتناول **الإطار النظري** حيث تطرّق في **أولاً: إلى نشأة اللغة وتطورها** فتحدّث عن تعريف اللغة وبيّن كيف نشأت؟ وأصلها وكيف تطوّرت؟ وتمّ الإشارة إلى خصائص اللغة الصّوتية، ودورها في بناء المجتمع العربي وتطوّره وفي بناء الشخصية الإنسانية، وتنمية المعرفة، ووحدة الأمة العربية. ثمّ الإشارة إلى وظائفها الأساسية، وكان أهمها الوظيفة الاتصالية، ولم نغفل نظريات نشأة اللغة ونظريات اكتسابها لأهميتها في بناء جسر التواصل اللغوي بين الأفراد. ثمّ انتقلنا في **ثانياً: إلى مفهوم التواصل اللغوي** حيث اعتبر التواصل اللغوي المبنيّ على اللّغة أحد أهم المفاهيم المرتبطة بالإنسان من دون غيره من الكائنات، فهو الحياة ولا يمكن أن يوجد

حيّ من دون تواصل فهو أساس الوجود الإنساني. كما تمّ الإشارة إلى أهدافه وعناصره ومكوّناته، وجاءت أهمية وظائف الاتصال اللّغوي التي تتفاعل فيما بينها، لتؤكّد دورها في عملية التواصل، وتمّ الحديث عن شرط التواصل اللغوي (التفاعل) الذي يتمّ وفق مبادئ مطلوب من المعلم أن يتقنها. أما أدوات الاتصال التربوي فتعتبر قنوات ضرورية لنقل الأوامر والتعليمات والفكر والاتجاهات والمعلومات والخبرات والمقترحات. وأخيراً تمّ إغناء الفصل ببعض النماذج من نظريات التواصل. ثمّ فصّلنا في **ثالثاً: إلى مشكلات واضطرابات التواصل اللغوي** وتحدّثنا عن مشكلات التواصل اللغوي، ثمّ تناولنا اضطرابات التواصل اللغوي، وتبيّن في الكتاب بأنّ المشكلات كثيرة منها: نقص التأهيل التعليمي عند معلّم اللغة العربية، وعدم إلمامه بطرائق التدريس الحديثة وجميعها تعيق مسيرته التعليمية مع تلاميذه. كما أشير إلى العوامل التي تساعد على تفعيل عملية التواصل اللغوي، والوسائل المساعدة على التواصل اللغوي، ومن ثمّ تمّ التحدّث عن اضطرابات التواصل اللغوي، وعن أهمية وجود علاقة كبيرة بين هذه الاضطرابات وعملية التواصل، وتمّ عرض الأنماط المختلفة لهذه الاضطرابات، أما مظاهر اضطرابات اللغة فتجلّت في تأخّر ظهور اللّغة وصعوبة الكتابة والقراءة لدى بعض الأشخاص. كما تمّ الحديث عن أهم أنواع اضطرابات اللغة، وأسبابها العضوية والاجتماعية والتعليمية والوظيفية والنفسية التي تؤثّر في عملية التواصل اللغوي الفعّال. وأخيراً كيفية علاج هذه الاضطرابات، **والإرشادات التي تساعد المعلّمين على تحسين التواصل اللغوي لدى تلاميذهم. ثمّ تناول في رابعاً: المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي**: حيث أشير إلى أهمية مهارات اللغة العربية الأربع: (المحادثة والاستماع والقراءة والكتابة)، ودورها الكبير في عملية التواصل اللّغوي بين المعلّم والتلميذ بصفتها ركائز أساسية يجب أن يتقنها معلّم العربية ويوظّفها في أثناء تدريسه، للوصول إلى ممارسات لغوية مثلى ترقى بلغة التّواصل بينه وبين تلاميذه. وتمّ شرح هذه المهارات، وكيفية تنميتها، ووسائل

التدريب عليها، وتبيان العلاقة بينها ومدى انعكاسها على نجاح العلاقات الاجتماعية بين المعلم وتلاميذه داخل الحجرة الصفية وخارجها.

أما **الفصل الثالث** فقد تحدّث على **الدراسات السّابقة العربية والأجنبية** التي تناولت قضايا الاتصال والمشكلات التي تواجه أقطاب العملية التربوية التعليمية، وأسس الاتصال التي تقرّب عملية الاتصال إلى أذهان التلاميذ، ومساعدة المعلّمين على كشف هذه المشكلات وسبل علاجها، كما تناولت خطوات النّجاح في التواصل مع الآخرين وعمليات تدريبه، وذلك باستخدام مهارات التواصل المناسبة لبناء علاقات جيدة. وتمّ الإشارة إلى أهمية فكرة الدّعم الإداري والتشغيلي للأشخاص الذين يعانون من مشكلات الاتصال من خلال الحديث عن أهمية التواصل في الحياة الإنسانية. كما تمّ عرض بعض الأمراض التي تؤدّي إلى إضعاف التّواصل مع الآخرين من مثل: (التوحّد ومتلازمة اسبرجر...)، وتمّ التأكيد على معلّم العربية أهمية العمل بالخطوات الأساسية للاتصال الفعّال، ودوره في طريقة حلّ المشكلات، ومن ثمّ التعليق على الدراسات السابقة، وكيفية الإفادة منها، وتبيان مكانة الدراسة الحالية من هذه الدراسات.

أما **الفصل الرابع من الكتاب فتناولنا إجراءات الكتاب حيث تحدّثنا في أولاً عن: الكتاب** الذي استخدم فيه المنهج الوصفي التحليلي وذلك من خلال تحديد مجتمع الدّراسة وعينته (معلّمو اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق)، حيث بلغ عددهم (100) وتمّ توزيعهم بحسب الجنس، كما استخدمت الاستبانة (1) أداة للدراسة، وتضمّنت المشكلات التي يواجهها معلّمو اللغة العربية في التواصل اللغوي مع تلاميذهم. وتناولت سؤالاً مفتوحاً لمعلّمي اللغة العربية، أما الاستبانة (2) فتناولت المشكلات اللغوية والاجتماعية والنفسية بصيغتها الأولية، ثمّ تمّ تعديلها وإعادة صياغتها بعد أخذ ملاحظات المحكّمين، وشملت الاستبانة (3) / 37/ فقرة.

كما تمّ استخدام الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة الموضوع: - الإحصاءات الوصفية والإحصاءات الاستدلالية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية تمّ في **ثانياً: تحليل النتائج وتفسيرها** حيث تبيّن وجود مشكلات لغوية واجتماعية ونفسية حقيقية تواجه معلّمي ومعلمات اللغة العربية، ووضعت التوصيات التي تفيد البحث. وفي **ثالثاً قدّمت التوصيات و المقترحات** التي تغني هذا الموضوع وأهمها تأكيد أهمية إتقان المهارات اللغوية اللازمة للتعبير والحوار والمناقشة وامتلاكها بشكل جيد، لتوظيفها في حياتنا اليومية.

وعرضت **التوصيات والمقترحات** اللازمة لإغناء الكتاب وتوجّهت **التوصيات** إلى المعلم والمتعلّم وواضعي المناهج والقائمين على التقويم وأنشطة التعلّم، أما **المقترحات** فركّزت على أهمية تعاون المدرسة والبيت والمجتمع في تهيئة بيئة لغوية للمتعلمين، وضرورة تفعيل كلّ السبل والوسائل المساعدة لتمتين الحوار والمناقشة والمحادثة والتواصل مع الآخرين بلغة فصيحة سليمة.

وأخيراً عرضنا **أسماء المصادر العربية والالكترونية والأجنبية للكتاب وفق الأحرف الأبجدية ووفق نظام التصنيف العالمي لتوثيق المصادر.**

أما **الملاحق** التي ألحقت بالموضوع فقد تضمّنت الاستبانات الثلاثة التي استخدمت في الكتاب، وأسماء المحكّمين الذين ساهموا في إعطاء الملاحظات والإضافات التي أغنت الكتاب.

والله ولي التوفيق

الفصل الأول: أهمية الموضوع

- أهمية الموضوع والتعريف به
- الأهداف
- تحديد المصطلحات

الفصل الأول

أهمية الموضوع والتعريف به

1. أهمية الموضوع والتعريف به:

" تتجلّى أهمية اللّغة في الوظائف التي تؤدّيها، وقد حظي هذا الجانب على اهتمام العلماء فمنهم من نظر إليها من زاوية فلسفية، ومنهم من نظر إليها من زاوية اجتماعية، ومنهم من جمع بين الجانبين. والأصل في اللغة أن تكون مسموعة، لكن عندما عرفت الكتابة بالرّسم، أو بالحرف، منقوشة على الحجر، أو مكتوبة على الورق، أصبحت هناك لغة مقروءة. وبذلك أصبحت هناك لغتان، إحداهما سمعيّة، والأخرى بصريّة. وقد جمع ابن جني بين تعريف اللّغة وبين وظائفها بقوله: (إنّ اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم)"(ابن جني، 1913، ص 73) " وهو في تعريفه هذا يشير إلى أنّ الوظيفة الأساسية للّغة هي التّواصل. ويعدّ تعريفه هذا تعريفاً جامعاً مانعاً، حيث يتضمّن العناصر الأساسية للغة في كونها:

- نظاماً من الأصوات المنطوقة.
- يستخدمها مجتمع من بني الإنسان.
- تستخدم للتفاهم والتعبير عن المشاعر والفكر.

كما رصد العلماء والباحثون وظائف متعدّدة ومهمّة في حياة الفرد والمجتمع، ويتجلّى أهمها في:

" أنها أداة للتفكير، ووسيلة للتّعبير عمّا يدور في خاطر الإنسان من فكر، وما في وجدانه من مشاعر وأحاسيس وعواطف. وأكّدوا أنّ اللّغة بوصفها نظام من الرّموز تحقّق وظيفتين متكاملتين: هما الوظيفة الاتصالية، والوظيفة التجريدية". (معروف، 1998، ص16-31)

وبرأينا تتجلّى أهمية اللغة في أنها أداة لحمل الفكر والمشاعر، ووسيلة لقضاء الحاجات، والتّعبير عن الرّغبات. من خلال الاتصال والتّواصل بين أفراد المجتمع

الإنساني فهي: ملتقى العلاقات الاجتماعية والنّشاطات الفكرية، بل هي قائدة الحضارة والمعرفة الإنسانية. وقد تعدّدت المفاهيم حول مفهوم التّواصل فقيل: " هو علاقة تفاعل وتبادل وتأثر بين فردين فأكثر، وقد يكون ذلك في مجال الثقافة والفكر والتربية والتعليم وغيره من المجالات، ويسمى تواصلاً بيداغوجياً ". (يوسف،2010)

" وهناك علاقة وثيقة بين اللّغة والتّواصل، وهذه العلاقة مهّدت لوجود مفهوم جديد على الساحة التربوية هو مفهوم التواصل اللّغوي الذي يقصد به: (نقل المعاني بين المرسل والمستقبل، باستعمال اللغة)، فعندما يتّصل الإنسان بغيره اتصالاً لغويّاً بغية التّعبير عن الذّات ونقل المشاعر والأحاسيس، فهو إمّا أن يكون متحدّثاً، وإمّا أن يكون مستمعاً، وإمّا أن يكون كاتباً، وإمّا أن يكون قارئاً، وفي كلّ الحالات يمرّ الإنسان بعمليات عقليّة مضمونها ومادتها اللّغة أمّا عملية التّواصل اللّغوي فتتمّ عادة عن طريق التّفاعل المتبادل بين طرفين هما المرسل والمستقبل (المعلّم والتّلميذ)، وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) أو (منطوقة) تسير في قناة تواصل لتؤدّي إلى إشباع حاجات التّواصل اللغوي، كالتّعبير، أو الإفهام، أو الإقناع، أو التأثير، باستخدام قدر من الكفاية اللّغوية لدى كلّ من المتحدّث أو المستمع، أو الكاتب، أو القارئ عن طريق استخدام مهارة لغوية أو أكثر، وفي إطار مجال من مجالات التواصل اللّغوي (المكتوب) أو (المنطوق) ".(البشري، 2007).

" لذلك حدّد رومان جاكبسون العوامل أو الأطراف التي تؤثر في سيرورة الحدث اللّغوي، وهذه الأطراف هي: المرسل- الرّسالة - المرسل إليه (المتلقي) - الشِفرة - طريقة الاتصال (القناة) - السياق". (خليل، 2009، ص14-15) "
وبإمكاننا القول: إنّ التّعبير عن الفِكَر والآراء، ومحاولة التّواصل اللّغوي، سواء المنطوق منه أو المكتوب، ليس عملية سهلة كما قد يتصوّر البعض، بل هو فنّ معقّد يتطلّب امتلاك ناصيته. ويقع هذا الأمر بالدّرجة الأولى على عاتق المعلّم، قائد العملية التعليمية – التعلّمية، حيث يتطلّب منه إتقان مهارات التعبير والتّواصل اللغوي،

ليُصار إلى نقل المعارف والمهارات لتلاميذه بوضوح وبأيسر الطرق من دون الزجّ بهم في متاهات الغموض والتأويل. وإنّ امتلاك مهارات التواصل اللغوي من فنون شفوية: (كالاستماع والتحدّث) وفنون كتابية: (كالقراءة والكتابة) حتى يكون قادراً على الإقناع والاقتناع، كلّ هذا يحتّم على التربويين وبخاصة المعلّمين، ضرورة اختيار المدخل التدريسي المناسب لتعليم المهارات اللّغوية بما فيها مهارات التواصل اللغوي، لذلك يعدّ كثير من المتخصّصين مدخل التواصل اللغوي مدخلاً تعليمياً وظيفياً يقوم على تعليم اللّغة من خلال مواقف حيوية واقعية يستطيع فيها التلاميذ ممارسة اللغة من خلال فنون أربعة هي: (الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة)، سعياً للتّفاعل والتّواصل من خلال سياق لغوي سليم. ولعلّ من أبرز أهداف مدخل التواصل اللغوي إكساب المتعلّمين الكفاية التواصلية: (النحوية، الاجتماعية، كفاية الخطاب، استراتيجية التكيّف....)"(البشري،2007)

وغنيّ عن القول إنّ مهارات التّعبير والتّواصل اللّغوي عديدة لابدّ من أن يستخدمها المعلّم في تدريسه، منها: (مهارة تدوين رؤوس الأقلام أو رؤوس الفكر – مهارة التّلخيص – مهارة التّصميم المنهجي للموضوع - مهارة البحث عن المعلومات ومعالجتها - مهارة الاستدلال والبرهنة - مهارة المقارنة والموازنة.... الخ)"(شتواني، 2012)

" وسنصل ببحثنا في هذا المجال إلى تحديد الأهداف التي يجب إكسابها للمتعلّم من خلال تدريس اللغة باستخدام مدخل التواصل اللغوي بالآتي:

- حصول المتعلّم على أعلى درجة ممكنة من الكفاية اللّغوية.
- تمييز المتعلّم بين الصيغ التي أتقنها كجزء من كفايته اللّغوية والوظائف التّواصلية التي تؤدّيها.

- وعي المتعلّم بالمعنى الاجتماعي للصيغ اللّغوية، ممّا يؤدّي إلى الالتزام باستخدام الصيغ المقبولة اجتماعياً وتجنّب صيغ الهجوم.
- تنمية المهارات والاستراتيجيات الخاصة باستخدام اللغة لإيصال المعنى بفاعلية قدر الإمكان في المواقف الواقعية، واستخدام التّغذية الرّاجعة لتقدير النّجاح". (البشري، 2007)

" أمّا المشكلات الاجتماعية والنفسية التي قد تصادف المتعلّم في أثناء تواصله اللّغوي مع الآخرين، والتي تحول بينه وبينهم في بناء العلاقة الجيدة مع معلّمه وأقرانه في الصفـّ الدّراسي، فسنركّز عليها في هذا البحث من خلال:

1) معرفة أهم مشكلات التواصل اللّغوي التي تواجه معلّمي اللّغة العربيّة بالجمهورية العربية السورية.
2) اقتراح طرائق العلاج الناجعة لهذه المشكلات
3) اقتراح البرامج العلاجية لهذه المشكلات
4) الحلول اللازمة للتغلّب على هذه المشكلات.
5) الوصول إلى الكفاية التّواصليّة: (وهي قدرة المتعلم والمعلّم على استعمال اللّغة بشكل تلقائي، مع توافر حدس لغوي يميّز به كلّ من المتعلّم والمعلّم بين الوظائف المختلفة للّغة في مواقف الاستعمال الفعليّ)". (سكر، 2011)

لكن تبقى **المشكلة** الأساسية في معاناة المتعلّمين من الحواجز النفسية والاجتماعية في عملية التّواصل اللّغوي فيما بينهم، ممّا يحول بينهم وبين اللّغة التي يتعلّمونها، وهذا عائد إلى المتعلّم نفسه، وبعضها إلى الخلفيّة اللّغوية والثقافيّة والاجتماعيّة، غير أن هذه المشكلة قد تختلف من متعلّم إلى آخر وذلك تبعاً لاختلاف شخصياتهم واختلاف بيئاتهم الاجتماعية.

وأحياناً قد تحدث مشكلات في أثناء نقل المعلومات فلا تصل بالشّكل المطلوب وهذا الموضوع مهم بالنسبة للمعلّمين، فقد يقوم المعلّم بالشرح لساعات طويلة، ثمّ يفاجأ بعد اختبار تلاميذه أنّ لا أحد منهم إلا ما ندر قد كتب الإجابة الصّحيحة ؟ و سيتبيّن لنا بأنّ هناك مشكلات:

- حقيقية: وهي التي تنتج عن فهم شخصَين أو أكثر لموضوع ما ولكن كلّ طرف يفهم الموضوع بصورة مختلفة ومن وجهة رأيه الشّخصيّة ويبني رأيه على تجربه خاصة.
- وغير حقيقية: وهي التي تنتج عن سوء فهم بين طرفَين وكلا الرّأيين صحيحان ولكن تمّ طرحهما من زاوية مختلفة، والمشكلة تكمن في كون كلّ طرف متمسّك برأيه ويظنّه هو الصّحيح وكلّ ما دون ذلك فهو خطأ وهو ناتج عن استخدام أسلوبَين مختلفَين في إيصال فكرة ما للمتلقّي". (العز، 2006)

فالغرض الذي يسعى إليه هذا البحث هو:

(الوقوف على مشكلات مهارات التّواصل اللّغوي: الاستماع – التحدّث – القراءة – الكتابة) التي قد يتعرّض لها دارسو اللّغة العربيّة، وإيجاد الحلول المناسبة لها).

وتبقى مشكلتنا الجوهرية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل نصادف مشكلات في التعليم، ومشكلات في التّواصل اللّغوي ؟
- وكيف نواجه هذه المشكلات ؟
- وكيف يتمّ التغلّب عليها أو التقليل من حدّتها ؟
- وكيف نصل إلى المستوى المطلوب من استخدام مهارات التّواصل اللّغوي ؟
- وكيف نساعد المعلّم على التغلّب على هذه المشكلات ؟
- و إلى أي مدى يتحقّق التعلّم الجيّد باستخدام مهارات التّواصل اللّغوي ؟

2. **الأهداف:**

يهدف الكتاب الحالي التعرّف إلى مشكلات التواصل اللغوي التي تواجه معلّمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية والإجابة عن الأسئلة الآتية:

1)ما أهمية مهارات التّواصل اللّغوي في بناء العلاقات الاجتماعية في المجتمع (المدرسة) ؟

2) ما المهارات التّواصليّة، وما أهم الأساليب المنهجيّة لاكتسابها: (التّواصل اللّفظي المكتوب - التّواصل مع النّصوص المقروءة - التّواصل اللّفظي المنطوق..).

3) ما المشكلات النفسيّة والاجتماعية التي يمكن أن يصادفها معلّم اللغة العربية في أثناء التّعبير والتّواصل اللّغوي ؟

4) ما أساليب العلاج التي يجب الأخذ بها للتخلّص من هذه المشكلات ؟

5) ما الحلول المقترحة للتغلّب على هذه المشكلات ؟

ومن هذا المنطلق كان لزاماً أن يؤخذ في الاعتبار عند وضع برامج تعليم المهارات اللغوية وعند تدريسها والتدريب عليها حاجات المتعلّمين وقدراتهم التي تؤهّلهم لإرسال اللّغة واستقبالها، ويلزم مراعاة تفاعل المتعلّمين وإيجابياتهم في أثناء العملية التعليمية، فالمتعلّم ليس متلقّياً سلبيّاً بل هو متفاعل نشط وإيجابي يجب إشراكه في الموقف التّعليمي إرسالاً واستقبالاً، كما يلزم مراعاة إمداده بالحوافز والدّوافع التي تستثيره لاكتساب المهارات اللغوية المختلفة والعمل على تدعيمها وتعزيزها لديه بشتى الطرائق والأساليب. ويمكن القول إن كثيراً من المداخل التقليدية في تعليم اللغة ركّزت على التكرار الآلي للعبارات وعلى الجمل الجافة البعيدة كلّ البعد عن واقع المتعلّم، ممّا أدى إلى افتقاد المتعلّم القدرة على التواصل بينه وبين كتابه، أو بينه

وبين معلّمه، إضافة إلى عدم قدرته على التكيّف مع الواقع الذي يعيشه؛ نظراً لعدم قدرته على توظيف اللّغة المتعلّمة لإحساسه بالتناقض بين الواقع وبين ما يتعلّمه.

وبما أن المدخل التّواصلي يجعل المتعلّمين يتمكّنون من القدرة على توظيف اللّغة واستخدامها للتّواصل الفعّال تبدو الحاجة ماسة إلى أن تجعل المؤسسات التربوية المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية موجّهين لتحقيق هذا الهدف، بحيث يكون معيار اختيارهما وضع التلميذ في مواقف حيويّة واقعيّة تتطلّب إليه توظيف اللّغة لعمل مهمة محدّدة تتجلّى باستخدام الأنشطة التفاعلية الاجتماعية من مثل: (المحادثات و المناظرات والحوارات)، وغيرها من المواقف الوظيفية التي يحتاجها المتعلّم في حياته اليومية " (البشري، 2007)، ويبقى الهدف الأهم هو إبراز مكانة هذه البحوث ودورها الفعّال في العملية التعليمية – التعلّمية. علماً أنّ البحوث المنجزة في مجال التّواصل اللغوي محدودة لذلك يتيح لنا هذا البحث التعمّق في مشكلات التواصل اللغوي التي يواجهها معلّم اللغة العربية في أثناء تدريسه، كما أننا سنتعرّف إلى بعض الدراسات التي لها علاقة بموضوع التّواصل اللّغوي.

3. تحديد المصطلحات:

المشكلة: أ- عرّف المعنى اللغوي للمشكلة: (التهانوي ،1993):

((شَكَلَ الأمر يشكُل شَكلاً، أي: التَبَسَ، والعامّة تقول شَكَل فلان المسألة أي: علّقها بما يمنع نفوذها".(البستاني، 1993، ص477) وعند التهانوي : "المشكل: اسم فاعل من الإشكال وهو الداخل في أشكاله وأمثاله، وعند الأصوليين اسم للفظ يشتبه المراد منه بدخوله في أشكاله على وجه لا يعرف المراد منه إلاّ بدليل يتميّز به من بين سائر الأشكال، والمشكل: هو ما ينال المراد منه إلا بالتأمّل بعد الطّلب)).
(التهانوي، 1993، ص786)

يعرّفها: (ملحم ،2000)) بأنّها: ((صعوبة أو موقف غامض أو حاجة لم تشبع يواجهها الباحث في بحثه)). (ملحم، 2000)

يعرّفها (حسن ، 2007)) بأنّها: ((من أهم الخطوات في البحث برمّته، حيث أنّها تؤثّر في جميع إجراءات البحث وخطواته، فهي التي تحدّد للباحث نوع الدّراسة التي يمكنه القيام بها، وطبيعة المناهج وأنواع الأدوات التي ينبغي له أن يستخدمها .. الخ، وهي ترتبط بموضوع غامض أو بقضية موضع خلاف ونظر، ثمّ تدور عملية البحث في جوهرها حول جمع الحقائق والمعلومات التي تساعد على إزالة الغموض الذي يحيط بالظّاهرة، والوصول إلى تفسيرات علميّة تتعلّق بموضوع الدّراسة)). (حسن، 2007)

يعرّفها: (عامر ،2009) بأنّها: ((كلّ موقف غير معهود لا تكفي لحلّها الخبرات السّابقة أو السلوك المألوف، وهي عائق في سبيل هدف مرغوب، يشعر الفرد إزاءها بالحيرة والتردّد والضّيق، ممّا يدفعه للبحث عن حلّ للتخلّص من هذا الضّيق وبلوغ الهدف، وتبقى المشكلة شيء نسبي فما يعدّه التلميذ مشكلة قد لا يكون مشكلة عند المعلّم)). (عامر، 2009)

التعريف الإجرائي: نعرّفها بأنها: ((مسألة جديدة يشعر بها الباحث وتعيق بحثه ولا يجد لها حلاً مباشراً، وإنما يحتاج إلى التفكير والتّمحيص للوصول إلى حلّ لها، ويبقى هدف الباحث هو إيجاد الحلول اللازمة لحلّها، والحصول على أفضل النتائج، مستفيداً من العمليات والأنشطة الملائمة والأكثر كفاية، وصولاً إلى الحلول المنطقية الواقعية التي تخدم بحثه)).

مرحلة التعليم الأساسي:

تعرّفها: (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية ، 2002)) بأنّها: ((مرحلة إلزامية إجبارية، مجّانية، تمتلك نظاماً تعليمياً متكاملاً، وقد صدر في هذا المجال القانون رقم (32)، الذي تضمّن ما يسمى بقانون التعليم الأساسي وبموجب

هذا القانون فإنّ حقّ التّعليم الإلزامي للطّفل قد مدّد حتى نهاية المرحلة الإعدادية، ممّا يعني أنّ التعليم أصبح مفروضاً على الطّفل حتى نهاية المرحلة الإعدادية (الصف التاسع الأساسي)). (قانون التعليم الأساسي بسورية، رقم 32)

تعرّفها: (هيئة الموسوعة العربية السورية ، 2012م) بأنّها: ((صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كلّ طفلّ – مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية – بالحدّ الأدنى الضّروري من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكّنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعه، وتربط بين التعليم والعمل والعلم والحياة من جهة، وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية من جهة أخرى في إطار التنمية الشاملة للمجتمع)). (هيئة الموسوعة العربية السورية، 2012)

التعريف الإجرائي: نعرّفها بأنها: ((هي مرحلة تعليم إلزاميّة ومجانيّة لكلّ طفلّ سوريّ، وتتضمّن ثلاث مراحل تعليميّة هي: (مرحلة رياض الأطفال، ومرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الإعدادي)، وتهدف إلى تزويد الطّفل بكلّ المعارف والمهارات الأساسية واللازمة لتمكينه من تلبية حاجاته الضّرورية، وتهيئته ليكون عنصراً مفيداً وفاعلاً في تطوير مجتمعه)).

التّواصل اللغوي:

يعرّفه (سيمون ديك ، 1989) بأنّه: ((التّفاعل اللّغوي الذي يقوم بين المتكلّم والمخاطب، ويتمّ بتغيير المعلومات التّداولية بقصد تحقيق مقاصد معينة، وكلّما تغيّرت المعلومات التّداولية عند أخذ الكلمة من أحد الطّرفين اكتسبت دورة الكلام التفاعل اللّغوي. ولكي يتمّ التّواصل اللّغوي الناجح بين المتكلّم والمخاطب، يتطلّب الأمر إحداث تغيير بين المعلومات التداولية: (العامة، المقامية، السياقية) والمعرفة المشتركة بين المتكلّم والمخاطب، لأنّ القاسم المشترك هو إحداث التّواصل اللّغوي)).
(تغزاوي، 2012)

يعرّفه (البشري، 2007) بأنّه: ((نقل المعاني بين المرسل والمستقبل باستعمال اللّغة، فعندما يتّصل الإنسان بغيره اتصالاً لغوياً بغية التّعبير عن الذات ونقل المشاعر والأحاسيس فهو إما أن يكون متحدّثاً، وإما أن يكون مستمعاً، وإما أن يكون كاتباً، وإما أن يكون قارئاً، وفي كلّ الحالات يمرّ الإنسان بعمليات عقليّة مضمونها ومادتها اللّغة. وعملية التواصل اللّغوي تتمّ عادة عن طريق التفاعل المتبادل بين طرفين (مرسل) و (مستقبل) وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) أو (منطوقة) تسير في قناة تواصل لتؤدّي إلى إشباع حاجات التّواصل اللغوي، كالتّعبير، أو الإفهام، أو الإقناع، أو التأثير، باستخدام قدر من الكفاية اللّغوية لدى كلّ من المتحدّث، أو المستمع، أو الكاتب، أو القارئ عن طريق استخدام مهارة لغوية أو أكثر، وفي إطار مجال من مجالات التواصل اللغوي (المكتوب) أو (المنطوق))). (البشري، إسماعيل، 2007)

يعرّفه (البشري، 2007) بأنّه: ((نقل المعاني بين المرسل والمستقبل باستعمال اللّغة، ونظراً لتعقّد الحياة الحديثة وكثرة وسائل الاتصال وتنوّعها أصبح الإنسان في أمس الحاجة إلى امتلاك مهارات التواصل اللّغوي من فنون شفوية: (كالاستماع والتحدّث)، وفنون كتابية: (كالقراءة والكتابة) حتى يكون قادراً على الإقناع والاقتناع، الأمر الذي ينبغي معه العناية بمهارات التواصل اللغوي والإكثار من التدريب عليها)) (البشري، شديد، 2007)

التعريف الإجرائي: نعرّفها بأنه: ((هو انتقال معرفة ما من شخص إلى آخر، بهدف التّفاهم بينهما، ولابدّ من تفاعل بين مرسل ومستقبل من خلال رسالة لغوية مكتوبة أو منطوقة، تمرّ عبر قناة صوتيّة سمعيّة، مستخدمة لهذا الغرض الكفاية اللغوية اللازمة بهدف نقل المعاني والتّعبير عن الذّات ونقل المشاعر والأحاسيس والفكر، وصولاً إلى امتلاك مهارات التّواصل اللّغوي اللازمة بين الأشخاص في الحياة العملية)) .

الفصل الثاني: الإطار النظري

- أولاً: نشأة اللغة وتطوّرها
- ثانياً: التواصل اللغوي
- ثالثاً: مشكلات واضطرابات التّواصل اللغوي
- رابعاً: مهارات اللغة العربية، ودورها في التواصل اللغوي.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً : نشأة اللغة وتطوّرها

"أصبح العالم اليوم قرية صغيرة بفضل تطوّر وسائل الاتصال، ولكي نكون على اتصال بهذا العالم والذي يأتينا كلّ لحظة بجديد في مجالات العلم والتكنولوجيا والتربية وغيرها، كان لابدّ من إتقان لغتنا، لذلك يعدّ تعلّم اللّغات أمراً مهمّاً. وقبل الشروع في تعلّم أيّ لغة، يجب إلقاء الضّوء على جهود الروّاد ودراساتهم وبحوثهم في مجال نشأة اللّغة وخصائصها وعناصرها ودورها في بناء المجتمع والإنسان، حيث مهّدت جهودهم الطّريق لإدراك العقبات والعوائق التي تقف حجرة عثرة أمامها. وقد أفادت هذه الجهود، والنّظريات، اللّغة العربية في مجال تعلّمها وتعليمها، وباتت البحوث المتعلّقة باكتساب اللّغة لم يتوقّف تأثيره على اللّغة، بل تجاوز ذلك إلى تغيير الطّريقة التي نفكّر فيها فيما يخصّ التعلّم والتّعليم. وإنّ معظم البحوث التي أجريت في مجال اللّغة، كان محورها معرفة كيفية اكتساب اللّغة، وكيفية تطوّرها، وممارسة تدريسها على أسس لسانيّة ونفسيّة واجتماعية وتربويّة" (حناملة، 2002)

ولاشك بأن "معرفة هذه النّظريات يساعد على اختيار طرائق واستراتيجيات التّدريس المناسبة للمتعلّمين في مختلف أعمارهم" (أبو لبن، 2009)

1 – **تعريف اللغـــة:** " إنّنا دائماً وأبداً محاطون بلغتنا لمعرفة أنفسنا ومعرفة العالم. إنّنا نكبر ونتعلّم كيف نعرف العالم؟ ونتعلّم كيف نعرف النّاس؟ وأخيراً كيف نعرف أنفسنا عبر تعلّمنا الكلام؟ وأن نتعلّم كيف نتكلّم؟ لا يعني الوصول إلى استعمال أداة موجودة سلفاً لتسمية عالم مستأنس نعرفه؛ بل يعني الحصول على حميميّة، ومعرفة بالعالم نفسه كما يأتي لملاقاتنا" (Gadamir,2009)

" فما اللغة؟ وكيف نشأت اللّغات الإنسانية الأولى؟ وما أصلها؟ وكيف تطوّرت؟ أهي وحي من عند الله علّمها للإنسان؟ أم هي من وضع الإنسان؟ وكيف

صنعها؟ لقد اختلف العلماء في تعريف اللّغة ومفهومها، وليس هناك اتفاق شامل على مفهوم محدّد للّغة، ويرجع سبب كثرة التعريفات وتعدّدها إلى ارتباط اللّغة بكثير من العلوم. يقول الباحثون المحدّثون بتعريفات مختلفة للّغة، وتؤكّد كلّ هذه التّعريفات الحديثة الطبيعة الصّوتية والوظيفة الاجتماعية للّغة، وتنوّع البنية اللّغوية من مجتمع إنساني لآخر" (بربورة، 2010)

" قال ابن الحاجب (المتوفى سنة 646هـ) في مختصره: « حدُّ اللغة كلُّ لفظ وضع معنى ». وقال الآسنوي (المتوفى سنة 721هـ) في شرح منهاج الأصول: « اللّغات عبارة عن الألفاظ الموضوعة للمعاني». وعرَّف علماء النفس اللغة فرأوا أنها: مجموعة إشارات تصلح للتعبير عن حالات الشّعور، أي عن حالات الإنسان الفكرية والعاطفية والإرادية. أو أنّها: الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها".

" ويعرّفها الدكتور نايف معروف بأنّها: « أصوات وألفاظ وتراكيب مُنسّقة في نظام خاص بها، لها دلالات ومضامين معينة، يعبّر عنها كلّ قوم عن حاجاتهم الجسدية، وحالاتهم النفسية، ونشاطاتهم الفكرية.

وتبقى "اللغة نظام من الرّموز والقواعد يسمح لنا بالتّواصل، وهي نظام بمعنى تبادل التّأثير بين عناصرها في الكلّ وتأثير الكلّ على العناصر المكوّنة. وتتألّف من عدد من الأنشطة المترابطة هي: - النّظام الصوتي: ويتألف من أصوات اللغة وترابطها مع بعضها الآخر، وتأثير كلّ منها في البيئة اللفظية في كلّ صوت من أصوات اللغة. - والنظام الصرفي: ويضمّ المفردات اللغوية، وكيفية تحويل تلك المفردات إلى صيغ مختلفة كالأفراد والجمع والتأنيث والتذكير. - والنظام النّحوي: ويضمّ كيفية ترتيب الكلمات واحدة بعد أخرى. - (الحمداني، 2004:13-14) - و نظام المعاني: ويشمل كيفية إسباغ المعاني على الكلمات والعبارات والجمل".

" أمّا لغتنا العربية "فهي أكثر اللّغات الإنسانية ارتباطاً بعقيدة الأمة، وهويتها وشخصيتها، وتعدّ من أهم مقوّمات الثقافة العربية الإسلامية، لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرناً سجلاً أميناً لحضارة أمتها، وازدهارها، وشاهداً على إبداع أبنائها ". (مدكور، 2003)

" وهي لغة خالدة، غنية بمفرداتها، وتراكيبها وأوزانها، تنمو وتتطوّر باستمرار، وهي من أدق اللّغات نظاماً، وأوسعها اشتقاقاً، وأجملها أدباً. وقد نالت بنحوها، وصرفها، وبيانها، ومعانيها، وأساليب تدريسها من الدراسات والبحوث الشيء الكثير؛ ذلك لأنّها لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وبها يُحفظ التراث العربي عبر العصور والأجيال، وهي لغة الأمة العربية واللغة الروحية للمسلمين، وأصبحت منذ حوالي أربعة عقود إحدى لغات الأمم المتحدة. فهي أداة العلم، وأداة الاتصال والتفاهم بين أفراد المجتمع الواحد، ووسيلة اتصال بين شعوب الأمم المختلفة".(الكخن، 2002)

" كما تشغل اللغة العربية مركزاً جغرافياً مهماً في العالم، ولها تاريخ طويل متصل، يصل إلى أكثر من (1600) سنة، وقد أدّت مهمتها عبر عصورها التاريخية، فهي تعطي بمقدار ما يعطيها أهلها من اهتمام وعناية، وتتراجع بمقدار تراجع أهلها عن مجال العلم والحضارة. ومع تغيّر الظروف المحيطة بها لم تفقد ضرورتها وأهميتها".(الفوزان، 2012)

" وهنا تصدق مقولة العلماء عن اللّغة: (هي كائن حيّ يخضع لقوانين الحياة ومنها: التطوّر، والصراع، والتحدّي، والتنافس، وتختم الحياة نواميسها بمقولة: يظل البقاء للأصلح والأقوى)" (خليفة، 2003)

لكن كيف نشأت هذه اللغة؟ هذا السّؤال الشائك الذي حيّر العلماء منذ القدم، حين تناولوا هذه القضية، وتساءلوا عن ماهية اللغة: أمواضعة أي أنّها: (اصطلاح بين الناطقين بها)، أم إلهام وتعني ما يقصد من عبارة (الوحي والتنزيل) ؟

وقد عُني ببحث هذه المسألة الفلاسفة وعلماء اللغة، وعلماء الأصول، وعلماء المنطق، وعلماء النفس والاجتماع والتاريخ. وسنتناول في كتابنا هذا نشأة اللغة وتطوّرها، ثمّ سنعرض أهم النظريات التي وضعت تصوراً لنشأتها وتطوّرها.

2: **نشأة اللغة وتطوّرها: 1- نشأة اللغة:** "لا أحد على وجه التّحديد، يعرف متى؟ أو أين؟ أو على أية صورة ابتدأ الكلام الإنساني؟ على الرّغم من وجود افتراضات كثيرة في هذا الموضوع. إلا أنّه من المعروف جيداً أنّه لا توجد جماعة إنسانية مهما قلّ حظّها من الحضارة والمدنيّة، لا تمتلك لغة تتفاهم وتتبادل الفِكَر من خلالها ".(الطائي، 2009)

"لاشك أنّ الفضل في نشأة اللغة الإنسانية يرجع إلى المجتمع نفسه، وإلى الحياة الاجتماعية. فلولا اجتماع الأفراد بعضهم مع بعض وحاجتهم إلى التّعاون والتّفاهم وتبادل الفكر والتّعبير عمّا يجول بالخواطر من معانٍ ومدركات ما وجدت لغة ولا تعبير إرادي" (وافي، 2003)

"وقد كان للعلماء والمفكرين والباحثين القدامى والمحدّثين اتجاهات وآراء حول نشأة اللغة، واختلفت مذاهبهم وتنوّعت آراؤهم، ومع ذلك لم يتمكّنوا من الوصول في بحوثهم إلى نتائج يقينية. وانقسموا إلى عدد من الفرق والاتجاهات، كلّ يؤيّد ما ذهبوا إليه من حجج وبراهين. وامتاز الإغريقيون بنظرتهم إلى اللّغة وتناولها بدقة وحذق، وتأمّلوا في أصلها وتاريخها ونظامها. وقال أفلاطون: (إنّ اللّغة إلهام ومقدرة فطرية). في حين كان أرسطو يرى أنّ: (اللّغة لا يمكن أن تكون إلهاماً وموهبة إنسانية، وإنّما هي تواضع واتفاق عليها). وذهب فريق آخر من العلماء إلى مصادر تشير إلى أن نشأتها تعتمد على الأساطير والحديث المنقول والمناقشات الفلسفية، ولكن تنقصها الحقائق العلمية في هذا الاتجاه. وآخرون وجدوا أنّ دراسة نشأة اللغة أمر لا يخلو من فائدة، ومن الأفضل أن يقدّم عالم اللّغة تفسيراً نظرياً لنشأتها، خير من أن يترك الأمور من دون دراسة ".(الطائي، 2009)

"فليست المشكلة في البحث عن الأسباب التي دعت إلى نشأة اللغة، ولا في البحث عمّن أنشأها. وإنّما المشكلة في البحث عن العوامل التي دعت إلى ظهورها في شكل أصوات مركّبة ذات مقاطع متميّزة الكلمات، والكشف عن الصورة الأولى التي ظهرت فيها هذه الأصوات".(وافي، 2003)

نشأة اللغة العربية: "تنتمي لغتنا العربية إلى عائلة لغوية كبيرة، تعرف باللّغات السامية، نسبة إلى سام ابن نوح لكن "لّما خرج السّاميون من مهدهم لتكاثر عددهم اختلفت لغتهم الأولى، وزاد هذا الاختلاف انقطاع الصلة وتأثير البيئة وتراخي الزّمن، حتّى أصبحت كلّ لهجة منها لغة مستقلّة. وتشمل العربية المضرية الفصيحة ولهجات مختلفة تكلّمتها قبائل اليمن والحبشة، وترجع لغات العرب على تعدّدها واختلافها إلى لغتين أصليتين: لغة الشمال ولغة الجنوب، وكان بين الشّعبين اتصال سياسي وتجاري يقرّب بين اللّغتين في الألفاظ، ويجانس بين اللهجتين في المنطق، من دون أن تتغلّب إحداهما على الأخرى، لقوة القحطانيين من جهة ولاعتصام العدنانيين بالصّحراء من جهة ثانية، وفي القرن السادس للميلاد كانت تتهيّأ للعدنانيين أسباب النهضة والألفة والوحدة والاستقلال، بفضل الأسواق والحج ومنافستهم للحميريين والفرس، واختلاطهم بالرّوم والحبشة عن طريق الحرب والتجارة، ففرضوا لغتهم وأدبهم على حمير المغلوبة. فتغلّبت لغة قريش على سائر اللّغات لأسباب دينية واقتصادية واجتماعية أهمها: أ- الأسواق: حيث كان العرب يقيمونها في أشهر السنة للبيع والتسوّق، فكان من ذلك للعرب معونة على توحيد اللسان والعادة والدّين والخلق. ومن أشهرها: (عكاظ، ومجنة، وذو المجاز). ب - أثر مكة وعمل قريش: كان لموقع مكة أثر بالغ في وحدة اللغة ونهضة العرب، لأنها كانت محطّة للقوافل، فكانت قريش أشدّ الناس ارتباطاً بالقبائل، وأكثرهم اختلاطاً بالشعوب، فتهيّأت لهم بذلك الوسائل لثقافة اللسان والفكر، واختاروا لغتهم من أفصح اللّغات، ثمّ أخذ الشعراء يؤثرونها وينشرونها".(إسلامبولي، 2007)

كيف بدأت الكتابة العربية؟ " يرى فريق من المؤلفين أنها هي استمرار متطوّر للكتابة النبطية التي انحدرت من الكتابة الآرامية المتطوّرة عن الكتابة الفينيقية. وقد اعتمدها في رأيهم على النقوش والمكتشفات الأثريّة، وكانت الكتابة العربية آنذاك عارية من النقط، خالية من الشّكل، وقد وجدت كتابات على الأحجار وصورها، فالنّصوص الثلاثة الأولى وجدت في سيناء بين سنتي (210 و 253) للميلاد، والنصّ الرّابع وجد في الحجر وهي مدائن صالح وتاريخه (267 م)، وذكر كذلك نقشاً خامساً في حوران يرجع إلى (270 م)، هذه كلّها نصوص ترجع إلى القرن الثالث الميلادي، وهي عسيرة القراءة ولكن أشكالها تقترب من هيئة الخط العربي وكلّها من دون نقط أو إعجام. أما أقدم نص وجد مكتوباً بالعربية الفصيحة فهو نقش النّمارة الذي وجد على قبر امرئ القيس بن عمرو في إقليم حوران بجنوب فلسطين، وهو مؤرّخ سنة (328م)، وهيئة الكتابة في هذا النصّ قريبة من هيئات الحروف والكلمات في الكتابات الإسلامية الأولى، وهو يمثّل مرحلة واضحة من مراحل تطوّر نشوء الخط العربي لأنّ الكلمات عربية وأشكال الحروف عربية تقريباً.

العربية بعد نزول القرآن الكريم: قال تعالى في كتابه العزيز: "وكذلك أوحينا إليك قرآناً عربياً" (شورى، آية 7)."وكذلك أنزلناه قرآناً عربياً" (طه، آية 113)، وكان نزول القرآن الكريم بالعربية الفصيحة أهم حدث في مراحل تطوّرها، فقد وحَّد لهجاتها المختلفة في لغة فصيحة واحدة قائمة في الأساس على لهجة قريش، وأضاف إلى معجمها ألفاظًا كثيرة، وأعطى لألفاظ أخرى دلالات جديدة. كما ارتقى ببلاغة التراكيب العربية. وكان سبباً في نشأة علوم اللغة العربية كالنّحو والصّرف والأصوات وفقه اللغة والبلاغة، فضلاً عن العلوم الشرعيّة، ثم إنّه حقَّق للعربية سعة الانتشار والعالمية.

العربية في العصرين الأموي والعباسي: ظلّت العربية تُكتب غير مُعْجَمة (غير منقوطة) حتى منتصف القرن الأول الهجري، كما ظلّت تُكتب غير مشكولة

بالحركات والسّكنات. فحين دخل أهل الأمصار في الإسلام واختلط العرب بهم، ظهر اللّحن على الألسنة، وخيف على القرآن الكريم أن يتطرق إليه ذلك اللّحن وحينئذ توصل أبو الأسود الدُؤَليُ إلى طريقة لضبط كلمات المصحف، إلا أنّ هذا الضبط لم يكن يستعمل إلا في المصحف. وفي القرن الثاني الهجري وضع الخليل بن أحمد الفراهيدي طريقة أخرى، بأن جعل للفتحة ألفاً صغيرة مُضطجعة فوق الحرف، وللكسرة ياءً صغيرة تحته، وللضمّة واواً صغيرة فوقه، وكان يكرّر الحرف الصّغير في حالة التنوين. ثم تطوّرت هذه الطريقة إلى ما هو شائع اليوم. أما إعجام الحروف (تنقيطها)، فتمّ في زمن عبد الملك بن مروان، وقام به نصر بن عاصم الليثي، ويحيى بن يَعمُر العَدواني، كما قاما بترتيب الحروف هجائياً بحسب ما هو شائع اليوم، وتركا الترتيب الأبجدي القديم (أبجد هوّز). وشهد العصر العباسي الأول مرحلة ازدهار الحضارة الإسلامية في مشرق العالم الإسلامي وفي مغربه وفي الأندلس، وفي مطلعه بدأ التأليف في تعليم العربية، فدخلت العربية مرحلة تعلُمها بطريق الكتاب، وكان هذا هو الأساس الذي قام عليه صَرح العلوم اللغوية كالنحو والصرف والأصوات وفقه اللغة والبلاغة والمعاجم".(بربورة، 2010)

1- **تطوّر اللغة العربيّة:** " لقد اتبع علماء النّفس دراسات قائمة على الملاحظة والطبيعة كجهد خاص منهم لمعرفة الطبيعة الدقيقة لتطوّر اللغة. وكان (روجر براون) أوّل عالم نفس استخدم هذه التقنية لدراسة تطوّر اللغة، وبالنهاية توصّلوا بدراساتهم إلى أنّ الملاحظة الطبيعية: هي طريقة وصف وتحليل سلوك الأطفال في محيطهم الطّبيعي. لكن لهذه الطريقة مساوئ ومنافع تتجلّى في الجدول الآتي": (Arab – British, 2004)

الفوائد	المساوئ
أنك تلاحظ سلوك الطفل الذي يحدث بشكل طبيعي و عفوي ضمن الوسط المحيط به فهذا واقعي أكثر من اختلاق حالة زائفة في مخبر تحليل حيث لا يمكنك أن تكن واثقا" أن الطفل سيتصرف بشكل طبيعي .	أنه يتم تعميم حالة دراسة مفصلة لطفل أو طفلين إلى أطفال الجيل كله من نفس العمر فبهذه النسبة الضئيلة من الأطفال كيف يمكننا تعميم هذه الحالةعلى كل الأطفال ونعتبرهم ممثلين حقيقيين لتلك النتيجة ؟

"ويرى بنكر وبلوم (Pinker & Bloom 1990)، أنّ لتطوّر اللغة أهمية كبيرة للغاية بالنسبة لبقاء الإنسان حياً، والقدرة على التواصل مع الآخرين، وتمنحه فرصة البقاء في عالم يكون فيه البقاء للأصلح.

ممّا سبق نستطيع أن نستنتج المراحل العديدة التي مرّت بها اللغة وكيف تطوّرت؟ إنّ الإنسان عندما تمّ نفخ الرّوح فيه قام بعملية التّفاعل بالفطرة (فعل ورد فعل)، وربط الأحداث بصورة واعية، وترتّب على ذلك الفعل والإدراك المباشر للأشياء، وهذه هي المرحلة التّعقلية السّابقة عن وجود اللغة، وتكون لأفعال النّفس من حيث الشّعور بالحزن والسّرور، والضّحك والبكاء، والحبّ والكره، فهذه الأمور لا تحتاج إلى لغة ومفردات حتّى يعقلها الإنسان في نفسه، فهو يحبّ ويكره من دون لغة. وكذلك ربط الأحداث بمسبباتها المباشرة الواضحة أيضاً لا تحتاج إلى مفردات ولغة حتّى يدركها الإنسان، وذلك مرتبط بصفة التّمييز والتّحليل والتّركيب والرّبط، التي هي من صفات التّعقل خلقاً نتيجة النّفخة من الرّوح فيه، وهذا الإدراك العقلي لا يحتاج إلى تفكير (دراسة وتجربة وتحصيل معلومات)، فهو مجرّد فقه للأمور على ظاهرها. إذاً فعل التّعقل الذي ينتج عنه الفقه والإدراك هو سابق عن ميلاد اللّغة، وولادة اللّغة فعل لاحق لعملية التعقّل، وهذه الولادة للُغة ظهرت من خلال إصدار

أصوات فطريّة بمثابة صور حالية أو صوتيّة للأشياء والأحداث، التي تجري من حول الإنسان أو معه، وبناء على تفاعل الإنسان، وتراكم أفعاله، وصل إلى تدشين ما يسمّى أساس اللُّغة من حيث الأبجدية الصّوتية، وتركيب الكلمات ذات المقاطع الثّنائية بصورة فطرية، وفي هذه المرحلة لم تكن عملية التّفكير قد بدأت عند الإنسان، لأنَّ التّفكير غير التّعقل، إذن التّفكير كوظيفة هو نتاج ولادة المجتمع، ولا يتمّ إلا ضمن حقل ومجال يستخدمه الإنسان في عملية الدّراسة، وجدولة المعلومات وحفظها، وكانت اللُّغة الفطرية ذات المقاطع الثّنائية هي الأساس والحقل الذي استخدمه الإنسان في عملية التّفكير، فاستجابت له نتيجة تفاعله معها، فتمّ توسّعها وظهور كلمات ذات مقاطع ثلاثية، وصارت بمثابة أوعية أو جسم يمثّل أفكاره، وارتبطت مع الفكر والتّفكير بعلاقة جدليّة، كلما توسع التّفكير توسّعت اللُّغة معه لتسعه. وصارا كلاهما مظهراً من مظاهر المجتمع والتّقدم والتّطور، ونتج عن التّفكير صفة الفاعلية والعلم ليضافوا إلى عملية التّعقل التي نتج عنها الفقه والتّفاعل ليصير بين التّعقل والتّفكير علاقة جدلية، التّعقل يوصل إلى التّفكير، والتّفكير ينزل المعلومات إلى التّعقل. فاللُّغة ذات جذر طبيعي، وساق اجتماعية في الواقع تحمل في طياتها دلالتها" (الحمداني، 2004، ص 15- 16)

3 : **خصائص اللغة العربية وعناصرها**: للعربية خصائص وعناصر كثيرة ذكر منها: أ- **الخصائص الصّوتية**: إنّ اللغة تملك أوسع مدرج صوتي عرفته اللغات، حيث تتوزّع الحروف بين الشّفتين إلى أقصى الحلق، وتتوزّع هذه المخارج توزّعاً عادلاً يؤدي إلى التوازن والانسجام بين الأصوات. ويراعي العرب في اجتماع الحرف في الكلمة الواحدة وتوزّعها وترتيبها فيها حدوث الانسجام الصوتي. فمثلاً لا تجتمع الزاي مع الظاء والسين والضاد والذال. كما أنّ للأصوات وظيفة بيانية وقيمة تعبيرية، فالغين تفيد معنى الاستتار والغيبة والخفاء كما نلاحظ في: (غاب – غار – غاص – غال .....). ب- **الاشتقاق**: الكلمات في اللغة العربية لا تعيش فرادى

منعزلات بل مجتمعات مشتركات. وللكلمة جسم وروح، ولها نسب تلتقي مع مثيلاتها في مادتها ومعناها: (كتب – كاتب – مكتوب – كتابة – كتاب ...)، فتشترك هذه الكلمات في مقدار من حروفها وجزء من أصواتها. والروابط الاشتقاقية نوع من التصنيف للمعاني في كلياتها وعمومياتها، وهي تعلم المنطق وتربط أسماء الأشياء المرتبطة في أصلها وطبيعتها برباط واحد، وهذا يحفظ جهد المتعلّم ويوفّر وقته. وهي تهدينا إلى معرفة كثير من مفاهيم العرب ونظراتهم إلى الوجود وعاداتهم القديمة، وتوحي بفكرة الجماعة وتعاونها وتضامنها في النفوس عن طريق اللغة".(السليم، 2011)

التّرادف: وتعني ما اختلف لفظه واتفق معناه، حيث تطلق عدة كلمات على مدلول واحد، وقد كان للعلماء الباحثين في هذه المسألة مواقف متباينة فمنهم من أثبت وجود الترادف من دون قيود وهم الأكثرية، و هناك من أنكر وجود هذه الظاهرة إنكاراً تاماً موضّحاً أنّ هناك فروقاً ملموسة في المعنى، وهناك فريق من أثبت الترادف لكنه قيده بشروط أقرب ما تكون إلى إنكاره. **د– التّضاد:** وهو ضرب من ضروب الاشتراك إذ يطلق اللفظ على المعنى و نقيضه مثال ذلك: (الحميم: الماء البارد والحار، المولى: السيد والعبد....الخ).

النّحـت: ويعرف بأنّه انتزاع كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر تدل على معنى ما انتزعت منه كالبسملة من قولنا: (بسم الله الرحمن الرحيم)، أو حرفين من مثل : (إنّما) من إن و ما .....الخ".(وزارة التربية والتعليم بالسعودية، 2012)

التّعريب: وأحد مظاهر التقاء العربية بغيرها من اللغات الأجنبية أو التعريب تقوم على أمرين:

تغيير حروف اللفظ الدخيل، وذلك بنقص بعض الحروف أو زيادتها من مثل: (بنفشة / بنفسج)، أو بإبدال حرف عربي بالحرف الأعجمي: (برادايس – فردوس). –تغيير الوزن والبناء حتى يوافق أوزان العربية ويناسب أبنيتها فيزيدون في

حروفه أو ينقصون، ويغيرون مدوده وحركاته، ويراعون بذلك سنن العربية الصوتية كمنع الابتداء بساكن، ومنع الوقوف على متحرك، ومنع توالي ساكنين. **ي- الإيجاز: هو** صفة واضحة في اللغة العربية، يقول الرسول (ص): " أوتيت جوامع الكلم"، ويقول العرب: (البلاغة الإيجاز) و (خير الكلام ما قلّ ودلّ). والإيجاز أنواع: أ- الإيجاز في الحرف: حيث تكتب الحركات عند اللّبس فوق الحرف أو تحته. وفي العربية قد نستغني بالإدغام عن كتابة حروف بكاملها، وقد نلجأ إلى حذف حروف. فنقول:

العربية وحروفها	الفرنسية وحروفها	الانكليزية وحروفها
أم (2)	(4) Mere	(6) Mother

ونكتب:(عمّ) عوضاً عن (عن ما). ب - الإيجاز في الكلمات: وبمقارنة كتابة بعض الكلمات بين العربية والفرنسية والانكليزية نجد الفرق واضحا. ج - الإيجاز في التراكيب: فالجملة والتركيب في العربية قائماً أصلاً على الدمج أو الإيجاز، ففي الإضافة يكفي أن تضيف الضمير إلى الكلمة وكأنه جزء منها: (كتابة – كتابهم)، أما إضافة الشيء إلى غيره فيكفي أن نضيف حركة إعرابية أي صوتاً بسيطاً إلى آخر المضاف إليه فنقول: (كتاب التلميذ...)".(السليم، 2011)

4: دور اللغة العربية وعالميتها: أ- دور اللغة العربية في بناء المجتمع العربي وتطوّره: "لا تزال اللّغة العنصر الرّئيس في إعطاء الصفة الاجتماعية للمتحدّثين، وسواء أكانت مكتوبة أم منطوقة، إشارة أم إيحاء أم رموزاً... هي عند العرب حميميّة وتضامنية واجتماعية... لذلك كانت لها هذه الأهمية، لأنّها فعل حياة، وغيابها يؤثّر تأثيراً كبيراً في واقع أبنائها. ولقد زاد من تركّز العربية في الذّهن والنّفس، ومن إقبال الناس عليها ارتباطها بالقيمة الاجتماعية للإنسان فهي المتأتّية من

العلاقة الوثيقة بالقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، فمن تعلّمهما حسنت مكانته، وها هو أبو منصور الثعالبي النيسابوري يقول في مقدمة كتابه (فقه اللغة وسرّ العربية): " ومن أحبّ الله أحبّ رسوله (ص)، ومن أحبّ النبي العربي أحبّ العرب، ومن أحبّ العرب أحبّ اللغة العربية التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحبّ العربية عني بها وثابر عليها، وصرف همّته إليها ". أمّا اللغة العربية لدى الجاحظ فتعلّم الناس، وتعيش فيهم. بل هي جزء من نفوسهم، توجّهها وتدلّها إلى الجيّد والرديء والنافع والمضرّ... لذلك رأى أنّ ضبط اللغة ضرورة لضبط النفس.. وتبقى الحقيقة اللغوية التي يؤيّدها الواقع ويؤكّدها التاريخ، وهي ارتباط اللغة بحضارة أصحابها: اللغة والحضارة يتناسبان تناسباً طردياً؛ وهذا يعني ببساطة أن اللغة ظاهرة اجتماعية تعيش مع الإنسان جنباً إلى جنب، تضعف بضعفه، وتنمو وتزدهر بنموه وازدهاره. أما لغتنا التي وسعت ألفاظ حضارات كثيرة لقادرة على استيعاب كل جديد. فهي التي حملت الدين الإسلامي طيلة أربعة عشر قرناً، وسوف تبقى قادرة على إعانة المسلمين على فهم دينهم، وتبصرتهم به" (المعوش، 2011، ص1-2)

"لذلك كان هاجس اللغة عند كثير من رواد النّهضة اللغوية، يكشف عن دورها في تحوّل المجتمعات، وهي التي تعتنق الجديد، وتعبّر عن خطوات المستقبل، ومن دونها يبقى المجتمع أبكماً ومهملاً، لذلك كان فرح أنطون يرى أنّ: " اللغة العربية الجديدة التي ستكون لغة المستقبل، إنما هي التي لا يكون فيها لفظ غير مألوف الاستعمال، ولا تعبير من التعابير القديمة التي لا مسوّغ لاستعمالها في هذا الزمن.

دور اللغة العربية في بناء الشخصية الإنسانية: إنّ اللغة العربية تضيف إلى المحسوس أموراً غير منظورة تعيش في المجازات والصّور، وتعطي للشيء الواحد أو الفكرة الواحدة غير معنى...، لذلك كان سرّها في كون ألفاظها تحمل دلالات عديدة وقادرة على الاشتقاق والتوليد من جهة، ومن جهة ثانية تقوم بين هذه الألفاظ معان

غير مرئية، وهذا أدّى إلى تميّزها و فرادتها بين لغات العالم. وتظلّ هي الوسيلة الرّئيسة للاتصال، ومن ثمّ للتأثير في الإدراك بنحو تذكر الماضي عن الفرد والجماعة، ووعيهما الحاضر، وتوقعهما وتنبؤهما للمستقبل، لذلك كان الاعتقاد السائد بأنّ العربية حفظت شخصية الأمة على مرّ الزمان، وهي لن تبخل بأداء هذه المهمة في زمننا الراهن. فهي لغة القرآن، وهي اللغة المقدّسة التي دخلت إلى شغاف القلوب والوجدان والعقول والضمائر والنفوس، ورسمت كل خطوة يخطوها الإنسان. " علّم الإنسان ما لم يعلم" (العلق آية رقم 5)، وخلق الإنسان علّمه البيان" (الرحمن ، آية 3-4)، " وعلّم آدم الأسماء كلّها" (البقرة ، آية 31). فكانت اللّسان المبين الذي رسم الأقدار ووجّه الخلق، وخاطب العرب وخصّهم باختياره من دون العالمين: "كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن الفحشاء والمنكر" (آل عمران ، آية 110)، " وإنا أنزلناه قرآناً عربيا" (يوسف ، آية12)، إنّها دلائل عميقة على سرّ قوة العربية، لأنّها لم تعد حروفاً وكلمات فحسب، بل أصبحت بشراً يسلكون ويتحرّكون بقدر من الله. أصبحت شخصية وذاتية في بنية الإنسان الذهنية والنفسية والمادية.. ولا يحقّ للفرد العبث بهذه الشخصيّة، لأنه يعبث بالدّين واللّغة وبتاريخ طويل من إنجازات البشرية كلّها "(المعوش، 2011، ص6-7)

دور اللغة العربية في تنمية المعرفة: " تؤدي اللّغة دوراً مهماً في حياة الأمم وتاريخها، لأنّ اللغة هي الأمة مكثفة، وقد قال فيخته: » اللغة والأمة أمران متلازمان ومتعادلان" (سالم، 2006)

" وقد نشأت الحضارات الأولى في أودية الأنهار الكبرى، فكانت بدايتها في وادي الرافدين ووادي النيل، تتوافر في تلك الأودية ما للحضارات من مقوّمات ومن تحدّيات في توازن واستواء، وفي مقوّمات تتحدّى الإنسان للعمل، وتنشأ الحضارة فيها من توافر شرطين:

بناء المدينة بطوائف العاملين فيها، ويتوافر لهم الغذاء ممّا حولها من القرى في الزّراعة وصيد الحيوان، فيتاح لهم التفكير والتأمّل في شؤون الحياة. 2- اختراع الكتابة تدوّن خبرات المجتمعات وهي تتراكم وتتداولها الأجيال بالتربية، فيكون اختراعها الشرارة التي اتّقدت منها الحضارة الأولى في الواديين في تتابع وانتظام. وأتى بعد ذلك اختراع الأبجدية في بلاد الشام فتحاً كبيراً في مسيرة الحضارات، اختراعاً تتناقله المجتمعات والأمم، ويتحقّق حظّ أوفى من تدوين الخبرات تدويناً يكشف عمّا في اللغات من أهمية كبرى في مسيرة الحضارات. وكان للغة العربية شأنها العظيم في تلك المسيرة، بما لها من خصائص العراقة في تكوينها وسلامة أصولها، وغزارة مفرداتها، وسعة أصوات الحروف فيها، وانفتاحها على التطوّر لاسيما بالاشتقاق والمجاز، واستيعابها لخصائص بيئتها وأحوال قومها حتى عرف شعرها بأنه »ديوان العرب«. وجاء اختراع الطباعة فتحاً بيناً، تتداول الأيدي الكتب في شتى اللغات، وتغنّى بها المؤسسات التربوية أيّما غناء، بدءاً من تعلّم القراءة والكتابة إلى ثمار الفكر الإنساني في شتى مجالات المعرفة. ثم أتت فتوحات جديدة تمثلت في المعرفة العلمية والثقافية، وبأدوات خزن المعارف، وتزداد أهمية اللغات سواء في تداولها في الحياة أو في التعويل عليها في التربية والتعليم، فهي حاضرة في كلّ زوايا البيوت، بالمذياع ينقل للمستمع البعيد والقريب من محطات الإذاعة بشتى اللغات، وبالتلفاز يجمع إلى الإذاعة الصوتية إذاعة الصور بشتى أشكالها وعلى تعدّد مصادرها، وبشبكات الحاسوب تدني المخزون من كنوز المعلومات. وكانت اللغة العربية مفتاح لمغاليق المعرفة، فهي تجعل المرء متصلاً ببيئته، غير بعيد عن الحياة التي تحيط به، كما يكون بمقدوره أن يتابع ما تصل إليه العلوم والآداب من تطوّر وتجديد وتحديث. وهي اللغة الأم التي بها يتمّ التواصل بين أبناء المجتمع، وعن طريقها يكتسب الناس خبراتهم ومهاراتهم، وتنمو معارفهم، ويرتبطون فيما بينهم، وبتراثهم وحضاراتهم، ويتواصلون مع ركب الحضارة والتطوّر. وقد صانت هذه اللغة ذلك التراث

الحضاري فاستقى منه تلاميذ الحق والمعرفة من بناة الحضارة الحديث ولم لا؟.... واللغة العربية الفصيحة أداتنا التواصلية حين نكتب، وحين نتحدّث في قاعات الدرس، والندوات والمناقشات، وفي لغة الإعلام والصّحافة، وهي الجسر الذي بوساطته نعبر إلى حضارة الأمة وتراثها المعرفي والثقافي" (سالم، 2006)

دور اللغة العربية في وحدة الأمة: " عندما انفصلت عن الدولة الإسلامية بعض أجزائها إن في الشرق أو في الغرب، رأينا السهام تتوجّه أولاً إلى أهم مقتل لحضارة هذه الأمة، ألا وهو لغتها، إذ أخذت الدول المستعمرة تشجّع الأمية، لتضعف المقاومة ويصبح المجال سهلاً لغلبة ما يريدون، والوصول إلى هدم الهوية العربية عن طريق استلاب ثقافتها، حتّى لا يكون لديها القدرة على استئناف الدّور الثقافي الذي كانت تضطلع به قروناً. وإهمال التعليم، يسهّل الطريق أمام انتشار الأمية، وشجّعوا اللّغات العامية، ليفتّتوا وحدتها، لأنّهم يعلمون أنّ اللغة أهم موحدة لهذه الأمة، فأشاعوا سهولة العامية، وصعوبة الفصحى ونحوها وصرفها، وشجّعوا على الكتابة بالعامية ونظم الشعر، ليرغبوا كلّ غرّ بالكتابة وإيهامه بقرض الشعر بالعامية، بل نادوا بالتجديد في حروفها التي تناسب كلّ لهجة، وأدخلوا في روعنا أنّ اللّغة الفصيحة ليست لغة علم وحضارة معاصرة، وأوهمونا أن نقل العلوم الحديثة إليها صعباً، وزرعوا فينا الشك في قدرة الحرف العربي على التشكيل والوفاء بالتعريب في العلوم خاصة، وفي جوانب المعرفة عامة. إلا أن الدعاوى الموجّهة ضد الفصحى قوبلت بما يشبه الإجماع من قبل الشعب العربي من محيطه إلى خليجه، ولسان حالهم يقول: إنا ننطلق من اعتقاد راسخ بأنّ اللغة العربية هي نحن، وهي ماضينا وحاضرنا ومستقبلنا وصورتنا، وفكرنا وهي لغة مجتمعنا وهويتنا، وأصالتنا، وهي لغتنا وهي نحن، ونحن هي، وعلينا أن نتمسّك بها من دون مراء أو مفاضلة أو مقارنة أو تشكيك، فهي روحنا ومجتمعنا ومصيرنا، ولا وجود لنا بغير وجودها، غدت هي وحدتنا واستمرارنا ووعاء حضورنا المشترك في هذا العصر." (القوزي، 2001)

"ولعلّ أبرز مظاهر الدّور الذي تلعبه اللّغة أنّها لا تترجم الحاجات والأهداف التي يعبّر بها وحسب، ولكن دورها يذهب إلى هو ما أبعد من ذلك؛ إذ تؤدّي عمّن يتكلّم بها ما يكتنف ألفاظه من مشاعر وأحاسيس ترتبط بالأجواء الثقافية التي تحفّ بالمفردة والعبارة، وبالأسلوب الذي صيغت فيه، ممّا يؤدّي مع الزّمن إلى شيء من التجانس بين طرق التفكير والاهتمامات بين أفرادها. ولا ينحصر دور اللغة في التعبير عن عواطف الإنسان وفكره وإبلاغها للآخرين، بل يتعدّى ذلك ليشمل عملية التوجّه نحو الداخل (الذات والنفس)، والخارج (العالم والواقع) على حدّ سواء، ولعلّ أجلى ما تتّضح عليه صورة الدّور الذي تلعبه اللغة في صياغة عقلية الفرد والمجتمع ـ ما ذهب إليه إدوارد سابير من أن: " اللغة تنظم تجربة المجتمع"، وهي التي تصوغ عالمه وواقعه الحقيقي، وأنّ " كلّ لغة تنطوي على رؤية خاصة للعالم". لذلك نجدها الأساس الذي تنبني عليه الهوية الاجتماعية علاوة على الهوية الفردية" (بركة، 2000، ص3-10)

"ولبيان أهمية الدور الذي تلعبه اللغة في منح الفرد شعوراً بالانتماء إلى المجتمع الذي يتكلّم لغته، والدور الذي تؤدّيه في التقريب بين من يتكلّمونها. فلا بدّ من" تجديد البناء الحضاري للعالم أجمع، بالتحالف بين الحضارات، لا بالحوار فقط، بل بالتعاون المثمر بين الأمم والشعوب، وهذه مهمة قيّمة لأولي العزم والحكمة وذوي الإرادات الخيّرة والعقول النيّرة من شتى المشارب والاتجاهات، ومن مختلف الحضارات والثقافات، لبناء مستقبل آمن ومزدهر" (جبر، 2009)

"ولا بدّ لإنجاز هذه المهمة من وحدة اللغة التي يتفاهم الناس بها ، بحيث تكون المعاني المقصودة بكلامهم، وإن اختلفت مخارجه ومدارجه، واحدة لدى الناس كافة. ولما كانت مادة النصوص أخطر المواد التي يتربّى عليها التلاميذ، فقد بات لزاماً أن تعدّ، أو تختار بطريقة محكمة ومدروسة. ولتحقيق ما تقدّم؛ فإن من الضروري عقد مؤتمرات وتنظيم لقاءات بين مدرسي اللغات على الصعيدين الوطني والدولي،

لوضع استراتيجية تتناغم مع متطلبات العولمة القائمة على أسس العدل والمشاركة الحقيقية بين الشعوب، ولا بدّ في هذا السياق وضع معجم دولي تعتمده كل الأمم؛ وإلى أن يتحقق ذلك لا بدّ من الحفاظ على الثوابت الحضارية من خلال ما نقدّمه لأبنائنا من وجبات الفكر والثقافة؛ مع استمرار الدعوة لإشاعة العدل في ربوع العالم، والسّعي لإقامة مجتمع عالمي واحد. " ويقول (رامبو): ما دامت كل لغة (فكرة) فسوف يأتي اليوم الذي تكون فيه اللغة عالمية تتحدّث من النفس إلى النفس، لغة لكلّ العطور والأصوات والألوان لأنّها رابطة لكلّ الفكر."، تعبّر عن الانتماء لمجتمع ما، وبالتالي فإنها صدى لحضارة ما... فكلّما كان الرّفد المعرفي لتلك الحضارة كبير ومتواصل، كلّما كانت اللغة والمنتمين لها لهم حضورهم العالمي. وكلّما كان الرفد المعرفي لمجتمع ما (حضارة!) ضعيف وغير متواصل مع الحضارة الإنسانية، كلما كان دور اللغة والمنتمين لها هامشي في الحضارة الإنسانية" (الربيعي، 2006)

وما اللغة إلا ترجمان لتلك الانفعالات تماماً على نحو ما قاله الشاعر العربي:

" إنّ الكلام لفي الفؤاد وإنّما جُعل اللّسان على الفؤاد دليلا " (ملتقى أهل اللغة، 2003، ص3)

5: وظائف اللغة: " أجاب ابن خلدون على السؤال في عدّة مواضع من مقدمته، حيث ذكر ثلاث وظائف رئيسة للّغة يمكن تلخصيها في النقاط الآتية: 1 - اعتبر (ابن خلدون) أنّ من أهم وظائف اللغة أنّها وسيلة للفهم، إذ بيّن أنّ " الألفاظ واللّغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام بين المعاني. ولابدّ في اقتناص تلك المعاني من ألفاظها بمعرفة دلالاتها اللغوية عليها، وجودة الملكة للناظر فيها، وإذا كانت ملكته في تلك الدّلالات راسخة بحيث تتبادر المعاني إلى ذهنه من تلك الألفاظ عند استعمالها، شأن البديهي والجبلي، زال ذاك الحجاب بالجملة بين المعاني والفهم أو خفّ، ولم يبق إلا معاناة ما في المعاني من المباحث فقط. من الواضح هنا أن ابن خلدون يرى أنّ إحدى وظائف اللغة الأساسية هي أنّها تمكّننا

من فهم ما يقوله الآخرون، ولكي يتمّ هذا فإنّه من الضروري أن تكون ملكتنا اللّغوية مستحكمة راسخة بحيث نفهم معاني ودلالات الكلمات التي نقرؤها ونسمعها مباشرة فلا يكون بيننا وبينها حجاب لغوي. ولم يفت ابن خلدون أن يفرّق بين فهم المعاني والدّلالات وفهم مضمونها، فحتّى عندما لا يكون هناك حجاب لغوي بيننا وبين ما نريد فهمه فإنّه يتبقى لنا معاناة ما في المعاني من المباحث"، وهو المضمون، فاللّغة شكل ومحتواها مضمون، واستيعاب الشّكل لا يعني بالضرورة فهم مضمونه، ولذلك فإنّنا قد نقرأ شيئاً ما بلغتنا ولا نفهمه، وقد يفهمه بعضنا ولا يفهمه البعض الآخر رغم تساوي قدراتنا اللّغوية. لكنّنا على أية حال لا يمكن أن نفهم شيئاً فهماً معتبراً من دون لغة. 2- كما أنّ اللّغة وسيلة للفهم، فإنّها بالضّرورة وسيلة للتعبير، إذ لا استقبال بلا إرسال، ولذلك أوضح ابن خلدون في مقدمته أنّ " اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام. فلا بدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان". ونرى هنا أنّ ابن خلدون قرن تعريف اللغة بوظيفتها كأداة للتعبير رغم أن لها أكثر من وظيفة، ممّا يدلّ على أن هذه الوظيفة يمكن أن تعتبر أهم وظائف اللغة على الإطلاق، إذ أن قدرة الإنسان على التّعبير عن مقصوده تعني أنّه يمتلك أداة تمكّنه من أن يكون فاعلاً حرّاً بدلاً من أن يكون متلقياً فقط، وهذا يعني أنّ التّعبير أعلى مرتبة من الفهم. لذلك يستحيل أن نجد شخصاً يتقن الحديث بلغة من دون أن يفهمها، بينما قد نجد من يفهم لغة من دون أن يحسن التّعبير بها، وتستلزم هذه الوظيفة تخطّي مرحلة الفهم، فيكون بذلك تعريف اللغة كوسيلة للتّعبير شاملاً إيّاها وسيلة للفهم. ويتّضح لنا من كلام ابن خلدون أمر مهم آخر، وهو أنّ اللّغة وسيلة تعبير المتكلم عن مقصوده، وكلمة "مقصوده" هنا ذات دلالة هامة، إذ ليس شرطاً أن يكون ما في القلب على اللّسان، وليس بالضرورة أن يكون التعبير عمّا في داخل المرء، فقد يقول أحدنا كلاماً

قاصداً فيه إيصال رسالة تختلف عمّا يكمن في داخله، كما نفعل عند التورية والمجاملة مثلاً، وقد يتطابق الكلام مع ما يجول بداخل المتحدّث. وأياً كان الحال فإنّ اللّغة تمكّننا من التّعبير عمّا نقصد قوله وإيصاله إلى أسماع المتلقّين بغض النّظر عمّا يدور في عقولنا أو قلوبنا، فالمعاني كما يذكر ابن خلدون في الضّمائر، أمّا اللّغة ففي اللّسان، وذلك هو التّعبير. وبالعودة إلى العلاقة بين وظيفتي الفهم والتعبير فإنّنا نقول أنّهما عنصران متكاملان يشكّلان بالإضافة إلى المحتوى عناصر عملية الاتصال الثلاثة. وإذا دمجنا الوظيفتين معاً فإنّ بوسعنا القول إنّ الوظيفة الأولى للّغة هي التواصل بين البشر، إلا أنّ من الأدق فصل وظيفة الفهم عن وظيفة التّعبير لأنّنا في بعض الأحيان نستخدم اللغة للفهم من دون التّعبير. 3- كما أنّ اللغة وسيلة تواصل فإنها أيضاً وسيلة انتماء، حيث أشار ابن خلدون إلى هذه الوظيفة حين تكلّم عن نطق القاف في اللهجات الدارجة في زمنه، فقد كان أهل الحضر ينطقونها كما تنطق في الفصحى، أمّا أهل البادية فكانوا " يجيئون بها متوسطة بين الكاف والقاف"، وهو نطق شائع في يومنا هذا في اللّهجات العامية في بعض الدول العربية. والشاهد في كلامه أن نطق القاف في زمنه كان سبيلاً إلى معرفة إذا ما كان المتكلّم من أهل المدن أو البادية، لدرجة أن من كان يريد أن يظهر انتماءه إلى أهل البادية كان "يحاكيهم في النّطق بها"، ممّا يشير إلى أنّ اللّغة وسيلة انتماء وليست وسيلة تواصل فحسب". (إدريس، 2012)

" وأياً ما كانت وظائف اللغة، فإنّ الوظيفة الاتصالية تقف في مقدّمة الوظائف. فعند فيجوتسكي ثمة وظيفة اتصالية اجتماعية للّغة حتى في الكلام المتمركز حول الذات، وأنّ الراشد يفكّر في المجتمع والآخرين حتّى ولو كان وحيداً. والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال فيها مواقف كثيرة، يجعلها هاليداي (Halliday) في سبع وظائف أساسية هي: - الوظيفة النفعية (Instrumental function): ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية من مثل:

(الطعام، والشراب). ويلخّصها هاليداي في عبارة "أنا أريد" (I want).- الوظيفة التنظيمية (Regulatory function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين، وتوجيه سلوكهم. ويلخّصها هاليداي في عبارة " افعل كما أطلب منك " (Do as I tell you).

الوظيفة التفاعلية (Interactional function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر، والفكر بين الفرد والآخرين. ويلخصها هاليداي في عبارة " أنا وأنت " (Me and you).- الوظيفة الشخصية (Personal function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبّر الفرد عن مشاعره، وفكره. ويلخّصها هاليداي في عبارة " إنني قادم" (I come Here).- الوظيفة الاستكشافية (Heuristic function):

ويقصد بها استخدام اللّغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر، والرّغبة في التعلّم منها. ويلخّصها هاليداي في عبارة " أخبرني عن السبب " (Tell me why).- الوظيفة التخيلية (Imaginative function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيّلات، وتصوّرات من إبداع الفرد، وإن لم تتطابق مع الواقع. ويلخصها هاليداي في عبارة " دعنا نتظاهر أو ندّعي " (Let us Pretend).- الوظيفة البيانية (Representational function): ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثّل الفكر والمعلومات، وتوصيلها للآخرين. ويلخّصها هاليداي في عبارة " لدي شيء أريد إبلاغك به " (I have got) something to tell you (8).- وظيفة التلاعب باللغة (Play function): ويقصد بها اللعب باللغة، وبناء كلمات منها حتى ولو كانت بلا معنى، ومحاولة استغلال كل إمكانات النظام اللغوي. وتلخّصها وليجا ريفرز في عبارة " Billy Pilly ".- الوظيفة الشعائرية (Ritual function): ويقصد بها استخدام اللغة لتحديد شخصية الجماعة، والتعبير عن السلوكيات فيها. ويلخصها هاليداي في عبارة" كيف حالك ؟" (How do you do) (طعيمة، 2006)

6: نظريات نشأة اللغة: اهتم الباحثون منذ أقدم العصور بموضوع نشأة اللغة، وربما كان هذا الموضوع من أقدم المشكلات التي جابهت عقل الإنسان؛ وقد برزت عدّة نظريات تبحث في نشأة اللغة:

نظرية (التوقيف – الإلهام الإلهي): " تقرّر هذه النظرية أن الفضل في نشأة اللغة الإنسانية يرجع إلى إلهام إلهي؛ فعلَّم اللهُ الإنسان النطق وأسماء الأشياء. واستدل القائلون بهذه النظرية بقول الله تعالى: { وعلّم آدم الأسماء كلها ثمّ عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين} (البقرة آية 31). قال أبو الحسين أحمد بن فارس (المتوفى: 395هـ) في فقه اللغة: « اعلم أن لغة العرب توقيفٌ ودليل ذلك قوله تعالى: {وعلّم آدم الأسماء كلها} وكان ابن عباس يقول: (علَّمه الأسماء كلها، وهي هذه الأسماء التي يتعارفها الناس، من دابة وأرض، وسهل وجبل، وجمل وحمار، وأشباه ذلك من الأمم وغيرها)،" (الألمعي، 2008)

نظرية الاصطلاح: " تقرّر أنّ اللغة ابتدعت واستحدثت بالمتواضع والاتفاق وارتجال ألفاظها ارتجالاً. وقد ذهب إلى هذا الرأي في العصور القديمة الفيلسوف اليوناني ديمو كريت (Democrite) من فلاسفة القرن الخامس ق.م، وفي العصور الوسطى كثير من الباحثين في فقه اللغة العربية، وفي العصور الحديثة الفلاسفة الانجليز آدم سميث (Adam Smithe)، وريد (Reid)، ودجلد ستيوارت (Dugald Stewart)."(وافي، 2003)

7: نظريات اكتساب اللغة (Sosio Psiko-Linguistik):

أ- مفهوم اكتساب اللغة: " يقصد باكتساب اللغة العملية غير الشعورية، وغير المقصودة، التي يتمّ تعلّم اللغة الأم بها، ذلك أنّ الفرد يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية، وهو غير واع بذلك. ومن دون أن يكون هناك تعليم مخطّط له، وهذا ما يحدث للأطفال، وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقّون دروساً منظّمة في قواعد اللّغة، وطرائق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلّم،

مستعينين بتلك القدرة التي زوّدهم بها الله تعالى، والتي تمكّنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع.

ب- **أقسام اكتساب اللغة:** أ- اكتساب اللغة غير اللفظية: تبدأ مظاهر الحياة عند الطفل بصيحة الميلاد، وتتطوّر هذه الصيحة تطوّراً سريعاً مع نموّه حتّى تصبح معبّرة عن بعض رغباته، ووسيلة من وسائل اتصال مع أمه. ولقد دلّت أبحاث (مكارتي - 1946- ص: 581) على أنّ الطفل العادي يناغي فيما بين الشهر الثاني والشهر الرابع من العمر، ويحدث أصواتاً تدلّ على السرور والارتياح فيما بين الشهر الثالث والشهر السابع، ويقلّد بعض الأصوات فيما بين الشهر السادس والشهر الثامن، ويستجيب للتحيّة فيما بين الشهر التاسع ونهاية السنة الأولى من العمر. ب- اكتساب اللغة اللفظية: يبدأ الكلام عند الطفل العادي حينما يبلغ من العمر خمسة عشر شهراً بالتقريب، فإذا تأخّر إلى السنة الثانية، فهو حاجة إلى دراسة خاصة لتشخيص أسباب تأخّره. ويقاس الانتقال من مرحلة اللّغة غير اللفظية إلى مرحلة اللغة اللّفظية بمقياسين:

- ألا يكون فهم الألفاظ التي يستعملها الطفل قاصراً على ذوي القربى المتصلين به، بل أن تكون ألفاظه واضحة ومفهومة للآخرين. - أن ترتبط ألفاظ الطفل ارتباطاً صحيحاً بمعانيها، فلا يختلط مثلاً بين اللفظ الدال على الكرة والألفاظ الدالة على لعبة أخرى، حتى لا يسمي كلّ لعبة يراها كرة. - وقد يتأخر نمو اللفظ عند بعض الأطفال إذا لم يجدوا ما يدفعهم إلى الكلام. فالطفل الذي تتحقّق رغباته في سهولة ويسر بصراخه وإشاراته، يكون في غنى عن استعمال الألفاظ، وبذلك يتأخّر النمو اللغوي لضعف الدافع والمثير."(الفوزان، 2012)

ج- **المراحل الأساسية لتطوّر اكتساب اللغة:** " إنّ اكتساب اللغة دليل واضح على أن شخصية الطفل أصبحت تتبلور وبنيته العقلية أخذت تتطوّر من التمركز حول الذات إلى الموضوعية، ومن الإدراك السّطحي إلى إدراك العلاقة القائمة بين التّعاون الطّفل

والرّاشد، وبين اللّغة بطبيعة الحال وهي صلة بين الطفل والراشد، وهي الأداة المثلى التي يتمّ بواسطتها هذا الاحتكاك إلا أنّها لا تكتسب بصورة تلقائية فلابدّ من التدريب على النّطق، ولابدّ كذلك من مرور وقت ليس بالقصير قبل أن يتمكّن الطفل في اللّغة ليتم معانيها وعليه يتمّ استخلاص المدّة التي يستغرقها اكتساب اللغة. أ- مرحلة ما قبل اللغة (Pré linguistiques): وهي مرحلة تمهيد واستعداد يتمّ فيها الصياح أو الصّراخ، وتمتدّ من الولادة حتى الأسبوع الثامن وتتمثّل هذه المرحلة في ثلاثة أطوار: (الصّراخ- المناغاة- التقليد و المحاكاة).ـ مرحلة الصراخ: تدلّ على أنّ الوليد برز إلى الوجود مزوّداً بجهاز التنفّس والحنجرة الضروريين لنمو ملكة التكلّم، وعلى هذا فإنّ الصّراخ هو نقطة البداية في نشوء اللّغة إذ سرعان ما يفشل الطفل في التّعبير عن مختلف حاجاته ورغباته بالصّراخ.

وهو مظهر عفوي من مظاهر الهيجان يمكن أن يعبّر عن الانفعالات الانعكاسية الناتجة عن الإحساس بالجوع أو الألم. ـ طور المناغاة (babillage): وتكون من سن: (4 أو 6 أشهر إلى 12 شهراً) : ينتقل الطفل فيها من الصّراخ إلى المناغاة وتقوم المناغاة على التلفّظ الإرادي لبعض المقاطع الصّوتية، ويتّخذها الطّفل غاية في حدّ ذاتها لا ليعبّر بها عن شيء وإنّما يكرّرها وكأنه يلهو بتردّدها، والذي يدخل الطّفل في المناغاة هو ذلك الاتصال الصّوتي والسّمعي. ولا يكاد يبلغ الطفل الشهرين حتى يبدي شيئاً من الاهتمام كلّما سمع صوت إنسان ومن مظاهر ذلك أنه قد يتوقّف عن المناغاة أو يلتفت إلى ناحية مجيء الصّوت. إنّ نطق أول كلمة يبدأ في عشر الأشهر الأولى، في هذا السّن يكون الرّضيع في حيويّة وفطنة تمكن من تعلّم (Les - phonemes)-) صوت لغوي للغته، وكذلك مجموع الكلمات المعتادة في الأسرة وتدوم هذه المرحلة من (12 شهراً إلى 18 شهراً)، وهي تمثّل مرحلة التأهيل اللغوي (Initialisation) للغة الشفوية (الكلام.). وأثبتت الدراسات أنّ الأطفال قادرون على التمييز بين الأصوات (phonemes) في جميع اللغات. وفي حدود السنة يستجيب

الطفل لبعض الأوامر، خاصة إذا اقترنت بلهجة معينة. وبين (15و17) شهراً يدرك معنى (أعطني ذاك الشيء)، خاصة عند إرفاقه بالإشارة و في حدود(18 شهراً) سيستطيع أن يشير إلى مختلف أعضاء جسمه خاصة الواقعة في الرأس، وعلى العموم فإنّ الطّفل يفهم كلام غيره قبل أن يكون قادراً على الردّ. ـ مرحلة المحاكاة أو طور التقليد: يرى` فالون (Fallon) أنّ الطفل بعد الشهر الثالث يأخذ بمحاكاة من حوله في إيماءاتهم و تعبيرات وجوههم، وأنّ الحركات المعبّرة عنده هي جسر موصل إلى لغة الكلام، وتبدأ المحاكاة بعد الشهر التاسع، وتستمر حتى سن المدرسة، وهناك فروق فردية بين الأطفال في القدرة على المحاكاة ونطق الكلمة الأولى، وهذه تخضع لعوامل متعدّدة كالذكاء والسنّ والجنس وفرص الكلام المتاحة للطفل، ووجود أطفال آخرين معه في الأسرة وثراء البيئة الاجتماعية والثقافية. وإن ما يجب التأكيد عليه أنّ الطفل لا يكاد يبلغ السنة حتى تظهر على سلوكه اللّفظي بوادر التقليد فيصبح قادراً على إعادة لفظة التقطها من الكبار عن طريق سمعه. في حدود السنة الثانية يردّد الكلمات التي التقطها وكأنّه يريدها راسخة في ذهنه. ـ مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة Stade): (Linguistique وهي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها ويظهر ذلك في الأشهر الأولى من السنة الثانية، فتتضح المعاني أكثر مع ظهور عناصر الاتصال الأولى التي تنشئ الجملة. وتتكوّن هذه المرحلة من ثلاث مراحل متباينة و متزامنة مع سنّ الطفل: - أحادي التعبير (holophrastique) : من (18 أشهر إلى 24 أشهر) يتلفّظ الطفل في هذه المرحلة بكلمة معزولة وعادة ما يكون الأولياء وراء هذا التلقين، مثلاً للتعبير عن اللعبة أو الدمية. - نحوية (syntaxique): من (السنتين إلى خمس السنوات) في هذه المرحلة يكون الطفل قد تعلّم نحو اللغة وأصبح يكوّن جملاً كاملة من خلال تحليله للجمل التي يسمعها وليس بالتقليد إنما بإتباع القواعد وتكرارها. - المرحلة المتقدمة : (le stade avance) من (السنة الخامسة وأكثر)، وفي هذه المرحلة يكتسب الطفل علاقات ودلالات الكلام الدقيق مثلاً les formes)

(passivesالصيغة المجهولة وبالتالي يصبح الطفل يطبّق التغيرات النحوية على كلامه لأنه أصبح يدرك أن ليس كلّ مستمع يفهم ما يقصده.

ومن هنا تبرز أهمية مراقبة النطق عند الطفل منذ المراحل الأولى من الطفولة لتفادي عيوب الكلام منذ البداية، وإن لم يتخلّص الطفل منها بين الرابعة والسادسة من عمره، أصبح شاذاً بالنسبة لمعايير النطق الصحيحة ووجب عرضه على اختصاصي نفسي.

د – العوامل المؤثّرة في النمو اللغوي وتعلّم الكلام هي: ـ الجنس: لوحظ أنّ الإناث يتفوّقن على الذكور في كلّ جوانب اللغة كبداية الكلام وعدّ المفردات اللغوية، فيتكلمن بشكل أسرع وهنّ أكثر تساؤلاً وأكثر إبانة وأحسن نطقاً .

الذكاء: تعتبر اللغة مظهراً من مظاهر نمو القدرة العقلية العامة، والطّفل الذكي يتكلّم مبكّراً عن الطّفل الأقل ذكاء.

المحيط الاجتماعي: يعتبر بسماته الثقافية والاقتصادية المميّزة من أهم العوامل المؤثّرة في تعلّم النطق والكلام لدى الطّفل، حيث أنّ النمو اللغوي يتأثر بالخبرات وتنوّعها واختلاط الطفل بالرّاشدين في أثناء مراحل نمو السلوك اللغوي.

العوامل الجسمية: ومنها سلامة جهاز الكلام واضطرابه، وكذلك كفاءة الحواس ولا سيما السمع.

وسائل الإعلام: ولا ننسى دورها من إذاعة وتلفاز وغيرها فهي بمثابة المثير حيث يعطي تنبيهاً لغوياً أكثر وأفضل يساعد على النمو اللغوي السليم

الوظائف العليا للدماغ: الذاكرة ،الإدراك، الدافعية وتحقيق الذات ".(عياش، 2007)

هـ– نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها:

" في الفلسفة تعرّف النظرية بأنّها: " طائفةٌ من الآراء تُفَسِّرُ بعض الفرضيات".(قاموس المعاني، 2010)

"ولقد صاغ علماء النفس مجموعة من الفروض أو النظريات، تضع في اعتبارها عناصر خاصة للنمو اللغوي تتراوح من الأسباب البيولوجية إلى النظريات التي تؤكّد خبرات الأطفال في البيئة، وعلى الرّغم من أنّ كلّ نظرية تؤكّد بعد معيّن في نمو الطفل واكتسابه اللغة، إلا أن غالبية المنظرين يعتقدون أنّ الأطفال لديهم استعداداً بيولوجياً لاكتساب اللغة، ولكن طبيعة الخبرات التي يتعرّضون لها مع اللغة إلى جانب نمو قدراتهم العقلية تؤدي دوراً مهماً في تشكيل كفاية الأطفال اللغوية". (إسماعيل، 2012)

" وفي الخمسينيات من هذا القرن كانت هناك نظريتان قد تطوّرتا وأصبحتا شائعتين حول كيفية اكتساب اللغة. وهاتان النظريتان كانتا متضادتين في الفكر: -

النظرية السلوكية (Behaviorism):

وهي التي ترى أنّ اللغة تتطوّر نتيجة عوامل أو مؤثراتٍ بيئية (Influences Environmental).

النظرية الفطرية (Nativism): وترى أنّ اللغة تتطوّر بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، وهي موجودة في داخله. أمّا الفكر ووجهات النّظر الحديثة حول كيفيّة اكتساب الإنسان اللّغة، فتركّز على الجمع أو التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات الفطرية وهو ما يصحّ أن نطلق عليه النظريات التفاعلية (Theories Interactionist) التي تختلف في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة".(الفوزان، 2012)

"ومعرفة هذه النظريات يساعد على اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة للمتعلّمين في مختلف أعمارهم ومن أهمها: **أولاً: النظرية الفطرية):**
(Nativistic Theory حيث تعتبر اللغة عبارة عن نظام يتمثّل في النظام الصوتي والنظام النحوي والنظام الصرفي والنظام الدلالي. ومع ذلك يبقى سؤال مهم يحتاج

إلى إجابة دقيقة وهو: كيف يتفوّه الطفل بجمل من الواضح أنه لم يسمعها من قبل ؟ كيف نتصوّر مثلاً أن طفلاً في الثالثة أو الرابعة من عمره وهي المرحلة التي تكتمل فيها قدرة الطفل اللغوية يتمثل أو يقوم بدور النحوي أو اللغوي الذي يدرك أصول اللغة إدراكاً عقلياً نتيجة التعليم؟. إنّ الطفل في هذه السن ينطق بسيل من الجمل المبنية بناءً نحويّاً محكماً وهو يذهب إلى المدرسة، وقد أتقن الكلام بل إنّه يستعمل اللغة استعمالاً تلقائياً من دون جهد بعمليات قياس سابق على لاحق. وفى هذا الصدد ينطلق تشومسكي إلى أنّ الطفل يولد ولديه استعداد فطرى لاكتساب وتطوير اللغة ". (أبو لبن، 2009)

" وبهذا الصدد انتهى تشومسكي إلى عدة حقائق أساسية عن اللغة : • إنها معقّدة، وهي مهارة مميّزة، تتطوّر تلقائياً داخل الطفل دونما جهد واع وتكون بنفس الكيفية داخل كلّ فرد • إنّ الطفل يطوّر هذه القواعد المعقّدة بسرعة ومن دون تعليمات رسمية، وينمو ليعطي ترجمات متماسكة لبناءات الجمل والتي لم يمتلكها من قبل.

•إنّ الطفل لا يقوم بإنتاج اللغة فقط كما يسمعها، ولكن يقوم بإعادة بناء قواعد هذه اللغة • إنّ كلّ جملة يتحدّث بها الفرد تكون عبارة عن تجمّع جديد من الكلمات تظهر للمرة الأولى. وهو بذلك يرى أنّ الكلمات لا تحفظ عن ظهر قلب، واللّغة لا يمكن أن تقلّد ببساطة، ثمّ توصف . • إن الأطفال يستخدمون اللغة على وجه خطأ مثل استخدامهم للجمع الخطأ . وبذلك فالنظريّة الفطرية تعنى باللغة كظاهرة متطوّرة مميّزة للإنسان، وأنّ اللغة سمة عالمية للإنسان، وأنّ القواعد فيها حقيقة ذهنية، وأنّ الإنسان كائن مؤهّل وراثياً لاكتساب اللغة، وأنّ اللغة الحيّة هي التي نستطيع التفكير فيها. والقراءة عند النظرية الفطرية عملية ذهنية والخطأ في القراءة يقاس بدرجة تباينه عن المعنى فهو مفارقة معنوية.

ثانياً - النظريات السلوكية (behavioristic theories):

تفترض النظرية السلوكية عامة أنه ينبغي أن نولي الاهتمام بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس ولا يركزون اهتمامهم على الأبنية العقلية أو العمليات الداخلية، والمشكلة الأساسية في هذا المنظور أنه بما أن الأنشطة العقلية لا يمكن أن ترى فإنها لا يمكن أن تعرف أو تقاس. فالسلوكيون لا ينكرون وجود هذه العمليات العقلية، ولكنهم يرون أن السلوكيات القابلة للملاحظة مرتبطة بالعمليات الداخلية أو الفسيولوجية، وأنه لا يمكن دراسة ما لا يمكن أن نلاحظه ؛ ويركّزون في اللغة على الوظيفة، ويبحثون عن السلوكيات الظاهرة التي تحدث مع الأداء اللغوي فهذا " واطسون وسكنر "يعتقدان أنّ اللّغة متعلّمة، ويرى واطسون أن اللغة في مراحلها المبكرة هي نموذج بسيط من السلوك وأنها عادة. و اللغة هي شيء يفعله الطفل وليس شيء يملكه وقد تعلّمها بالتقليد والتعزيز . وممّا لاشك فيه أن التعزيز والتقليد يؤدّيان دوراً في النمو اللغوي إلا أنّه يصعب اعتبارهما التفسير الوحيد لنمو اللغة لدى الطفل، ومن أبرز جوانب القصور في هذه النظرية هو افتراض أنّ الطفل يؤدي دوراً سلبياً في اكتساب اللغة". (إسماعيل، 2012)

"كما يرى السلوكيون أنّ الطفل يكون سلبياً خلال عملية تعلّم اللغة فهو يبدأ الحياة بجعبة لغوية خاوية، ثمّ يصبح مستخدماً للغة في بيئته. لذلك يتفقون جميعاً على أنّ البيئة هي العامل الأكثر أهمية في عملية الاكتساب، ويؤكّدون الاختلافات التي تحدث بواسطة البيئات الواسعة الاختلاف للأطفال في أثناء فترة اكتساب اللغة. ورائد هذا المذهب هو " سكنر " الذي ركّز على جوهر المذهب السلوكي اللغة، حيث أنّ، اللغة سلوك ومثلها مثل الأنماط الأخرى للسلوك الإنساني فإنّها تعلّم عن طريق عملية تكوين العادة . كما يرى أنّها عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتمّ تدعيمها عن طريق المكافأة وتنطفئ إذا لم تقدّم المكافأة، وفي حالة استخدامها فإنّ المكافأة قد تكون من الاحتمالات العديدة، من مثل: التأييد

الاجتماعي أو التقبّل من الوالدين الآخرين للطفل، عندما يقدم منطوقات معيّنة خصوصاً في المراحل المبكرة من الارتقاء، وقامت هذه المدرسة بتفسير السلوك اللغوي تفسيراً آلياً اعتماداً على مصطلحات المثير والاستجابة المشتملة في عملية الكلام. ولأن المدرسة السلوكية ترى أن اكتساب اللغة يتمّ بطرق مشابهة لتعلّم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة (Imitation) الترابط والاقتران (Association) الاشتراط (Conditioning)التكرار (Repetition) التدعيم أو التعزيز (reinforcement) يتّضح ذلك جلياً في رأي سكنر في تعلّم اللغة، حيث أوضح أنّ معنى اللّفظ يحدث من خلال الاقتران التّكراري بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية بمعنى أنّ اللّفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشيء الدّال على هذا اللفظ، وهذا يعنى أنّ المثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقتراناً منتظماً متكرّراً . وتؤمن المدرسة السلوكية بـأنّ: • اللغة مجموعة من العادات يتعلّمها الأطفال بالتقليد والتكرار . •اللغة نظام منطوق قبل أن يكون مكتوباً . •البيئة تلعب دوراً أساسياً في نمو اللغة . •اكتساب اللغة يتمّ بطرائق مشابهة لتعلّم الاستجابات غير اللغوية عن طريق المحاكاة، والترابط، والاشتراط ، التكرار، والتدعيم . •اللغة سلوك، والسلوك يمكن تعلمه باستثارة الأطفال لهذا السلوك . ويلاحظ أنّ البيئة في المدرسة السلوكية تؤدي دوراً مهماً في تشجيع الطفل على الحديث، فهي المانحة الأولى (للخبرات والمهارات والمعلومات)، وهي التي تهيّئ الطفل (لغوياً) للدخول إلى المدرسة والتّعامل مع أقرانه، فإذا كانت لغته موازية لما لديهم من رصيد كان سهلاً عليه التّعامل معهم، أمّا إذا كان رصيده اللّغوي فقيراً عنهم فإنّه يشعر بأنّه أقلّ منهم، الأمر الذي يجعله (خجولاً) أو(منطوياً) غير منطلق في التعبير عن مشاعره وفكره، ومن هنا كان على الأهل الحرص على تطوير لغة الطفل وعدم تعليمة كلمات (مبتورة الحروف)، وعلى الآباء أن يتحدّثوا معهم بوضوح، وهدوء، وبعبارات سهلة تتناسب والمستوى العقلي لهم". (أبو لبن، 2009)

ثالثاً : النظرية الإدراكية أو المعرفية (Cognitive) :

"إنّ الطفل يتعلّم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معيّنة مبنيّة على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثمّ وضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي وتعديلها عندما يتّضح له خطؤها تعديلاً يؤدّي إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، أي أنّ الطفل يستخلص قاعدة لغوية معيّنة من النماذج التي يسمعها، ثمّ يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدّلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلاً: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج من مثل: (كبر – كبيرة، طويل – طويلة .. الخ) فيطبّقها على أحمر فيقول أحمره، ثم يكتشف خطأ هذا التّطبيق في المثال في فترة لاحقة فيعدّل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء والصفات وينشئ أخرى. وما قيل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، ورغم أنّ الطفل لا يعرف المصطلحات "صفة" "فعل" "أداة نفي" "واو الجماعة... "الخ . فإنّه يستطيع تمييز الاسم من الفعل ومن الصفة، والفرد من الجمع . لذلك يستعمل "نون الوقاية" مع الأفعال فيقول: ضربني، أعطاني، ولكنّه لا يستعملها مع الأسماء فلا يقول: قلمني وإنّما قلمي".(الصبي، 2013)

رابعاً : النظرية البنائية (Constructivism):

"تقوم هذه النظرية على أساس أنّ الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه وذلك من خلال مروره باختبارات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في عقله، ويمكن تطبيق هذه النظرية البناء في العملية التعليمية من خلال تمهّل المعلم وعدم صب المعلومات في عقل التلميذ، فالمعلومات المتوافرة في المصادر المختلفة هي مواد خام لا يستفاد منها إلا بعد القيام بعمل المعالجة لها. وهكذا يتحوّل التلميذ من مستهلك للمعلومات إلى منتج لها. وينطلق أصحاب هذا الاتجاه من أنّ سلوك الفرد يكون محكوماً ببنائه المعرفي،

ويصبح ما لدى الفرد من معرفة مؤثراً بدرجة كبيرة على ما يمكن أن يضيفه التلميذ إلى بنيته المعرفية، وبالتالي على ما يمكن أن يكتسبه أو يتعلّمه، أي أنّ ما يتعلّمه الفرد يعتمد على ما يعرفه فعلاً، والطريقة الرئيسة للحصول على معلومات جديدة تضاف إلى البناء المعرفي هي أن يقوم الفرد بتمثيل هذه المعلومات واستيعابها على أنها جزء من بنائه المعرفي في عملية احتواء أو دمج ينشأ عنها ما يمكن تسميته بالبناء الثّانوي الذي يهتمّ بعملية ربط الفكرة الجديدة أو المعلومة الجديدة بما هو موجود لدى الفرد من معلومات وفكر. ولقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالبنية المعرفية للفرد المتعلّم. إذ إنّ المعرفة الموجودة مسبقاً لدى التّلاميذ قبل التعلّم تعدّ من العوامل المؤثرة في تعلّمهم لهذه المفاهيم الجديدة بصورة فعّالة. ويمكن تطبيق البنائيّة في تدريس التعبير من خلال العديد من الأساليب منها تفعيل المنظمات المتقدمة بهدف الإفادة ممّا لدى التلميذ من خبرات سابقة يمكن أن يعبّر عنها من خلال وصفه لمجموعة من الصّور التي تعرض عليه من قبل المعلّم، ثمّ يخرج منها ببعض الفكر فتصبح عناصر أساسية يتحدّث عنها، ثمّ يكتبها بعد ذلك. ويستطيع المعلّم تكليف التلاميذ بعمل ما للحصول على المعلومة من مثل: البحث عنها في مصادر المعلومات المختلفة المتوافرة: (مكتبة، قاعة مصادر التعلم، شابكة، البيت...)، وبناء مسابقات وحوافز متنوّعة في داخل المنهج الواحد والمدرسة الواحدة أو القراءات الموجّهة وإحياء الإذاعة المدرسية والندوات الثقافية ....الخ في داخل المدرسة.

خامساً: النظرية العقلية (Mentalistic Theory):

رائدها جون لوك (Jon Locke) وتنصّ على أنّ الكلمات هي الإشارة الأساسية للفكر، والتي تعدّ المغزى المباشر لها؛ فاللغة أداة لتوصيل الفكر أو تمثيلُ خارجي لها، وينبغي أن يكون المتكلّم متمكّناً من الفكرة وتمثيل هذه الفكرة؛ بحيث يعطى التعبير الفكرة نفسها الموجودة في عقل السّامع، وهذه النظرية تظهر العلاقة بين اللغة والتفكير؛ حيث قدّم فيجوتسك (Vygotsky) تحليلاً يوضّح درجة التفاعل بين

اللغة والتفكير؛ فاللغة عنده تقوم بوظيفتين مختلفتين: وهما الاتصال الخارجي، والتحكّم الداخلي في الفكر، وهما يستخدمان الرّموز اللغوية للنقل من طرف لآخر

سادساً: النظرية السياقية (Contextual Theory):

يعدّ فيرث (Firth) من رواد هذا الاتجاه الذي ظهر في لندن، باسم المنهج السياقي (Approach Contextual)، واهتمت هذه النظرية بالجانب الوظيفي الاجتماعي للغة، ويرى فيرث أنّ المعنى ينكشف لنا من خلال السياق، الذي يمكن أن يقسم إلى: السياق اللغوي، والسياق العاطفي، والسياق الموقفي والسياق الثقافي. وتشير هذهالنظرية إلى الاهتمام بالجوانب البيئية في معرفة المعنى، ويتمّ ذلك من خلال تفاعل الفرد مع البيئة؛ وذلك يحدث في ثلاث صور هي: (تفاعل أحادي الاتجاه، تفاعل ثنائي الاتجاه، تفاعل تبادلي)، وهذا يجعل تدريس التعبير يركّز على السياقات المختلفة التي يتفاعل معها المتعلّم لاكتساب مهارات التعبير المختلفة. **سابعاً: نظرية المعنى (Theory of Meaning):** يرى البعض أنّنا لكي نصل إلى المعنى، ينبغي أن نستخلصه من البنية العميقة؛ لمعرفة معاني كلّ كلمة من كلمات الجملة، فضلاً عن معرفة العلاقات النحوية الباطنية الأساسية التي تربط بين هذه الكلمات، وهو ما تحتويه البيئة العميقة للتّعبير، والأهم هو مدى واقعية المعنى المراد التعبير عنه أو المراد فهمه. ويرى" كراشن" أن تعلّم اللغة كي يكون فعّالاً، لابدّ من أن يتوافر له الوقت اللازم لأستعمال اللغة، والتّركيز على سلامتها، ومعرفة القواعد اللغوية، وتطبيقها، وهذا يجعل تدريس التعبير منصباً على تدريب التلاميذ على الفهم العميق الحقيقي، لكلّ ما تمّ كتابته أو التحدّث عنه من خلال استخدام جيّد ومتكرّر للّغة حتى تزداد المعاني عمقاً ووضوحاً". (أبو لبن، 2009)

إنّ ما تمّ عرضه من خطة لاكتساب ملكة اللغة والفصاحة يؤلّف خطوات متكاملة، وليس ذلك بمانع من أن يأخذ المعلّم بما يتيسّر له من هذه الخطوات ففي كلّ منها فائدة جليّة ونفع على حدة، ولكن الوضع الأمثل إنما يكون بالأخذ بها جميعاً،

وإني أتطلّع من خلال هذا البحث إلى إغناء هذه اللغة ورفدها بسديد آراء الأساتذة والباحثين والعلماء والمفكرين لتغدو أقدر على مواجهة التحديات والعولمة.ورحم (الرافعي، 2007) حين قال:

"ماذلّت لغة شعب إلا ذلّ، ولا انحطّت إلا كان أمره إلى ذهاب وإدبار".

ثانياً: التواصل اللغوي:

" أدرك البشر أهمية التّواصل منذ فجر التاريخ، ومع تتابع العصور زاد الإحساس بدوره البارز في استمرار حياتهم، وتحقيق مصالحهم المختلفة، وتوحيد جهودهم، وترابط مجموعاتهم، وتنظيم أنشطتهم، وتطوّر أنماط حياتهم. فالاتصال بين أفراد المجتمع، والمجموعات الاجتماعية المختلفة ضروري لتحقيق متطلبات الاجتماع الإنساني، وهو شرط من شروط بقاء الكائن البشري". (منتدى العلم والتعليم، 2011)

" لذلك اعتبر التواصل المبنيّ أساساً على اللّغة، أحد أهم المفاهيم المرتبطة بالإنسان دون غيره من الكائنات لدرجة يمكن معها القول: إنّ التواصل هو الحياة، ولا يمكن أن يوجد حيّ من دون تواصل، فالإنسان يتواصل منذ أن يكون جنيناً في بطن أمّه مع الأصوات التي يسمعها من الخارج، وهو في الأصل ثمرة لتواصل والديه (جسدياً وعاطفياً ولغوياً)". (الناجي، 2008)

" وكما أنّ التّواصل أساس الوجود الإنساني، كذلك لا سبيل للتنمية الشاملة في غياب التواصل الايجابي، فهو يحقّق الرّقي والازدهار والتقدّم للبشرية والمجتمع الخارجي" (القلعي، 2012)

" وهو عملية ضرورية وهامة لكلّ عمليات التوافق والفهم التي يتوجّب على العاملين في المجال التربوي القيام بها، بهدف الوصول إلى الأهداف المنشودة للمؤسسة التربوية " (أبو ملوح، 2009)

فكيف تحقّق الكلمة، أي اللّغة، التّواصل؟ لابدّ أن نحدّد مفهوم التواصل، وأهدافه، وعناصره، وأنواعه، ووظائفه، وأدواته، ومهاراته، ونظرياته.

1- مفهوم التواصل اللغوي وأهدافه:

"إنّ الاهتمام بظاهرة التّواصل لم يكن عبثاً لا ترجى نتائجه، بل فرضته حتميّة التّفاعل المعرفي مع الآخر، في عالم تقاربت أطرافه المترامية، ومن ثمّ بات علينا نحن الدّارسين طرق أبوابه، بوصفه أساساً من أساسيات اللّغة التي هي جلّ اهتمامنا، ننفذ بها إلى دروب الثقافات الأخرى في ظلّ التقدّم الذي أضحى سمة بارزة من سمات العصر الذي نعيش فيه ونتعايش مع مجتمعاته ".(حسن، 2011)

" والتّواصل مصطلح يكتنفه بعض الغموض بسبب غناه المعجمي، نظراً لدخوله في علاقة ترادف واشتراك مع مجموعة من المصطلحات التي تشاركه في الدّلالة سواء من حيث الجذر، أو من حيث الحقل الدّلالي. وذلك من مثل: التّواصل، الإيصال، الوَصل، الإبلاغ، الإخبار، التّخاطب، التّحاور".(أوكان، 1991)

تعريف التواصل:

أ- في اللغة: " أصل التّواصل من (وَصَلَ)، وهو بخلاف الهجران والتّصارم، يقول ابن منظور (معجم لسان العرب) :"وَصَلْتُ الشّيءَ وَصْلاً وصِلَةً، والوَصلُ ضدّ الهجْران. أمّا في (المخصّص لابن سيدة): فالوصْلُ خلافُ الفَصْلِ، وَصَلَ الشّيءَ بالشّيءِ يَصِلُهُ وَصْلاً وصِلَةً وصُلَةً... واتّصَلَ الشّيءُ بالشّيءِ لم يَنْقَطِعْ... ووَصَلَ الشّيءَ إلى الشّيءِ وَصُولاً، وتَوصّلَ إليه انتهَى إليه وبَلَغَهُ... و التّواصُلُ ضد التّصارُم." (القلعي، 2012)

" وفي اللغة العربية يفيد التواصل الاقتران، والاتصال، والصلة، والتّرابط، والالتئام، والجمع، والإبلاغ والانتهاء، والإعلام". (حمداوي، 2006)

"إذن بحسب الدّلالات اللّغوية لكلمة الاتصال، يتّضح لنا أنّ عملية الاتصال تحدث بين طرفين، كما أنّها تتمّ من خلال وسيلة، ويكون من آثارها حدوث ارتباط

هذين الطّرفين. وقد ورد مفهوم (Communis) من الأصل اللاتيني، والذي يعني المشاركة والاشتراك في الشّيء".(منتدى العلم والتعليم، 2011)

" أمّا في اللغة الأجنبية فكلمة (Communication) تعني إقامة علاقة، وتراسل، وترابط، وإرسال، وتبادل، وإخبار، وإعلام". (حمداوي، 2006)

" ويؤكّد المعجم الفرنسي (Le Petit Robert) تلك المعاني، حيث يعتبر التّواصل: فعل الاتصال، وربط علاقة مع (شخص أو شيء)، كما يعني التّبادل والإخبار...".(القلعي، 2012)

"وهذا يعني أنّ هناك تشابهاً في الدّلالة والمقصود بين مفهوم التّواصل العربي والتّواصل الغربي".(حمداوي، 2006)

في الاصطلاح:

يستقي التّواصل دلالاته من التّعريف اللّغوي، لبعض العلماء التربويين ومنهم شارل كوليي (Charles Cooley2008) الذي عرّف التّواصل بقوله: " التّواصل هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطوّر، إنّه يتضمّن كلّ رموز الذّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزّمان، ويتضمّن تعابير الوجه وهيئات الجسم، والحركات ونبرة الصّوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتلغراف والتلفون، وكلّ ما يشمله آخر ما تمّ من الاكتشافات في المكان والزّمان". فهو يعتبره جوهر العلاقات الإنسانية وأساسها الذي تبنى عليه. أمّا صوفي موارون (Sophie Moirand) فتنتقل بنا من العام إلى الخاص، حيث تحصر التّواصل في التفاعل بين طرفي الاتصال، حيث يقول: يعتبر التّواصل تبادلاً تفاعلياً بين شخصين على الأقل، ويتمّ عبر استعمال علامات لفظية وغير لفظية، ويتناوب الأشخاص على إنتاج واستقبال الرّسائل". (القلعي، 2012)

"فالتواصل في نظرة الإنسان العادي، ليس سوى عمليات يومية معتادة، بينما هو في نظر العالم المتبصّر، عملية بالغة التعقيد، تتأثر بالحيثيات المحيطة بالوضعيّة التّواصلية، حيث تتداخل عوامل نفسية واجتماعية ومعرفية لتصوغ العملية التّواصلية وتتحكّم فيها. وهكذا نجد بأنّ المفاهيم التي طرحت لتحديد معنى الاتصال قد تعدّدت بتعدّد المدارس العلمية والفكرية للباحثين في هذا المجال، وبتعدّد الزّوايا والجوانب التي يأخذها هؤلاء الباحثون في الاعتبار عند النظر إلى هذه العملية، أمّا على المستوى العلمي البحثي فيمكن القول بوجود مدخلين لتعريف الاتصال: **المدخل الأول**: ينظر إلى الاتصال على أنه عملية يقوم فيها طرف أوّل (مرسل)، بإرسال رسالة إلى طرف مقابل (مستقبل)، بما يؤدّي إلى إحداث أثر معيّن على متلقّي الرّسالة. وهذا المدخل يهدف إلى تعريف المراحل التي يمرّ بها الاتصال، ويدرس كلّ مرحلة على حدة، وهدفها وتأثيرها على عملية الاتصال ككلّ. **والمدخل الثاني**: يرى أنّ الاتصال يقوم على تبادل المعاني الموجودة في الرّسائل، والتي من خلالها يتفاعل الأفراد من ذوي الثقافات المختلفة، وذلك من أجل إتاحة الفرصة لتوصيل المعنى، وفهم الرّسالة. فهو تعريف بنائي أو تركيبي، حيث يركّز على العناصر الرئيسة المكوّنة للمعنى، والتي تنقسم بدورها إلى ثلاث مجموعات رئيسة: (الموضوع: إشاراته ورموزه، قارئو الموضوع، والخبرة الثقافية والاجتماعية التي كوّنتهم، والإشارات والرّموز التي يستخدمونها، الوعي بوجود واقع خارجي يرجع إليه الناس) ".(عدوان، 2009)

ويبقى جوهر الاتصال هو العملية، أو الطريقة التي تنتقل بها الفكر والمعلومات وغيرها بين من يقوم بإصدارها والتعبير عنها وبين من يتلقاها، وما ينتج عن ذلك من تفاعل وتواصل وتغيرات تختلف باختلاف النسق الذي تتمّ فيه العملية ".(منتدى العلم والتعليم، 2011)

" **أمّا التواصل التربوي** فهو علاقة تفاعل وتبادل وتأثير وتأثر بين فردين وفي المجال التربوي ويسمّى تواصلاً لكلّ أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقات بين التلميذ

ومعلّمه، أو بين التلاميذ أنفسهم، كما يتضمّن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، ويهدف إلى تبادل أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقّي. ويبقى التواصل بين المعلّم والتلميذ هو مطمح الجهد التربوي والتعليمي، ففيه تتحقّق المرامي والأهداف. ويؤدي غيابه إلى اغتراب كلّ واحد عن الآخر ويفتقد الانسجام والتناغم، وتغيب العلاقة الإنسانية التي لا يمكن للعملية التربوية التعليمية أن تنجح بدونها".(اسليماني، 2005، ص19)

أهداف التواصل اللغوي: إنّ النّاس في محادثاتهم وتواصلهم اليومي يرومون من وراء ذلك إلى تحقيق أغراض وقضاء حاجات تتنوّع تبعاً للوضعيّة التّواصلية وللأطراف المتواصلة. واللّغة هي التي تحقّق غايات التواصل وأهدافه، ومن بين تلك الأهداف: * **الاكتشاف**: حيث يكتشف الإنسان ذاته والعالم المحيط به، ولقد لخّص العالم كلينك (Kleinke) هذا المفهوم وأهميته بقوله: "إنّ الوعي بالذات هو قلب كلّ تواصل" .

* **الاقتراب والتقارب**: ويتحقّق من خلال ربط علاقات حميمة مع الآخرين وصيانة هذه العلاقات وتقويتها.

الإقناع والاقتناع: يقول رفيق لبوحسيني: " قد يتوهّم الواهم أنّ هذا الهدف يتحقّق خصوصاً في المجال التجاري أو الحقوقي، إلا أنّه مصاحب للسلوك الإنساني في كلّ تفاصيل حياته، القائمة على تبادل المصالح عبر قناة التفاوض، وتمارس عمليات الإقناع في المجالات التالية عالم الأفكار وعالم المعتقدات وعالم السلوكات والحالات". (القلعي، 2012)

2- عناصر التواصل اللغوي ومكوّناته:

" من الأساسيات المهمة لفهم الاتصال معرفة أنّه عملية مستمرة. فالنّاس لا يفكرون فيما كانوا يتّصلون بشأنه بعد انتهائه فحسب، بل إنّهم يفكّرون فيه في أثناء الاتصال وقبل الاتصال. وهو يتأثّر بعوامل متعدّدة من مثل: الكلمات والملابس

والبيئة (المكان والجو النفسي) الذي يتمّ فيه. وهذه العوامل بالنسبة للمرسل والمستقبل معاً. كما أنّ عملية الاتصال تتطوّر وتتغيّر بشكل لا يمكن التنبّؤ معه بما سيحدث في الخطوة التالية. فالاتصال عملية ديناميكية نشطة ومتحركة، حتى وإن كانت مجرد قراءة في صحيفة أو استماع إلى المذياع أو مشاهدة للتلفاز".(تركستاني، 2007)

" و تتألف عملية التّواصل من مجموعة من المكوّنات نذكر منها:

- **المرسل /المتصل** (Source): وهو الفرد الذي يؤثّر في الآخرين بشكل معين، وهذا التأثير ينصبّ على معلومات أو اتجاهات أو سلوك الآخرين.
- **الرّسالة** (Messag): وهي المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات التي يهدف المرسل إلى نقلها إلى المستقبل والتأثير فيه".(أبو ملوح، 2009)
- **المستقبل** (Receiver) : " يمثّل الجهة أو الشّخص الذي يقع عليه فعل الإرسال. وفي أغلب الحالات يكون الشّخص مستقبلاً ومرسلاً في نفس الوقت.
- **بيئة الاتصال والسياق الذي يتمّ فيه:** (communicacional environment and context): تشمل كلّ الظروف المحيطة بعملية التّواصل، ظروف الزّمان والمكان، والعوامل الثقافية والاجتماعية والنفسية. فالتّواصل بين التلميذ والمعلّم داخل الصف ليس هو نفسه خارجه، وهذه العلاقة تختلف من مستوى دراسي إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر وهكذا.
- **عناصر التشويش** (noise or interference): ويدخل في هذا الإطار كل ما يعيق عملية التّواصل وكلّ ما يحول دون أن تتمّ هذه العملية في أحسن الظروف. كالضّجيج أو الارتباك النفسي الذي قد يحصل لدى المرسل أو المستقبل أو التأويل المختلف لمعاني الإشارات الواردة في الرّسالة.

- **قناة الاتصال الحاملة للرّسالة (channel ormedium)**: هي الوسيلة المعتمدة لنقل الرسالة. وقد تكون تلفزة أو إذاعة أو هاتفاً أو شخصاً.
- **رجع الصدى،التغذية الراجعة (Feedback)**:ويقصد به ردّ الفعل الذي يقوم به المستقبل. ففي الحالة التي لا يسجّل فيها أيّ ردّ فعل نتحدّث عن عملية إعلام فقط وليس عن عملية تواصل.
- **الصياغة**: تتمثّل في الكلمات المستعملة في الرّسالة، نوعيّة الأسلوب، شكل الرّسالة. وتتميّز عملية التواصل بكونها ذات طابع أخلاقي وأنّ الفعل التّواصلي لا يمكن التّراجع عنه إذ بمجرد أن ننطق بكلمة فإنّ الفعل يكون قد انتهى. غير أنّه يمكن التخفيف من آثار ذلك كالاعتذار عن إصدار كلمة جارحة في حقّ الآخر". (أوكان، 1991)

3- أنواع التواصل اللغوي:

"يتحدّد نوع الاتصال بناء على عدد الأشخاص الذين يشتركون فيه والعلاقة مابين هؤلاء الأشخاص، والوسيلة المستخدمة وسرعة التّجاوب. وتبعاً لذلك فإنّ هناك خمسة أنواع من الاتصال: (الاتصال الذاتي- الاتصال الشخصي- الاتصال العام- الاتصال الجماهيري- الاتصال الثقافي).

أ) الاتصال الذاتي (Intrapersonal Communication) : يرجّح بعض العلماء اعتبار هذا النّوع من الاتصال تفكيراً ذاتياً يسبق الاتصال، ومال آخرون إلى اعتباره اتصالاً ذاتياً بين الإنسان وذاته، وفي كلّ الأحوال يحدث هذا النوع من الاتصال. لكلّ منّا حينما نتحدّث مع أنفسنا أو نخزن معلومات جديدة، أو نحلّ مشكلة، أو نقيّم. وبما أنّ الاتصال يتركّز في داخل الإنسان وحده، فإنّه هو المرسل والمستقبل في الوقت نفسه. وتتكوّن الرّسالة من الفكر والمشاعر والأحاسيس، أمّا وسيلة الاتصال فهي الجهاز العصبي الذي ينقل الرّسائل إلى المخ الذي يترجم الفكر والمشاعر ويفسّرها، الذي يصدر رجع الصّدى، عندما يقلّب المرء الفكر والمشاعر فيقبل بعضها ويرفض

البعض الآخر أو يستبدلها بغيرها. ويتأثر الاتصال الذاتي بالاتصال مع الآخرين حيث يبدو المرء مطمئناً أو منزعجاً من علاقاته بالآخرين بحسب حسن هذه العلاقات أو سوئها بناء على الخبرات والتّجارب السّابقة. ويترجم هذا من خلال الاتصال الذاتي بالتفكير فيما حدث من لحظات سعيدة أو مشكلات نتج عنها خصام أو توتّر في العلاقة مع الآخرين.

ب) **الاتصال الشخصي** (Interpersonal Communication) : يحدث الاتصال الشخصي حينما يتصل اثنان أو أكثر مع بعضهم بعضاً عادة في جوّ غير رسمي، لتبادل المعلومات ولحلّ المشكلات ولتحديد التصورات عن النفس والآخرين وبدء علاقات جديدة مع زملاء أو أصدقاء جدد. ويشمل نوعين رئيسين هما: الاتصال الثنائي والاتصال في مجموعات صغيرة. أمّا الاتصال الثنائي (dyadic) فيشمل عادة المحادثة بين شخصين وهذه المحادثة قد تكون غير رسمية كما هو الحال بين الأصدقاء أو الزوجين أو الابنة مع والدتها وهكذا. وقد تكون محادثة رسمية كما هو الحال بين الرئيس والمرؤوس أو في المقابلات الشخصية. وفي هذا الإطار يرسل ويستقبل كلّ من الاثنين رسائل من خلال اللغة الكلامية وغير الكلامية معتمداً على الحواس المتعددة في نقل هذه الرسائل. وهنا يتحقّق للمتصل أكبر قدر من التفاعل ورجع الصدى، كما يقل التشويش نظراً لمعرفة كل طرف منهما بظروف الاتصال، ولديه الفرصة للتأكد من وصول الرسالة وفهمها كما هي. وفي الاتصال من خلال المجموعات الصغيرة التي تتراوح بين (5-7) أفراد، تتحقّق لكلّ فرد فرصة الاتصال والتفاعل مع أعضاء المجموعة لتبادل المعلومات، واتخاذ القرارات، وحلّ المشكلات، ونظراً لوجود مجموعة من المرسلين والمستقبلين في آن واحد، فإن عملية الاتصال تصبح أكثر تعقيداً من الاتصال الثنائي، كما تزيد فرصة عدم الوضوح وزيادة التشويش على الرسائل.

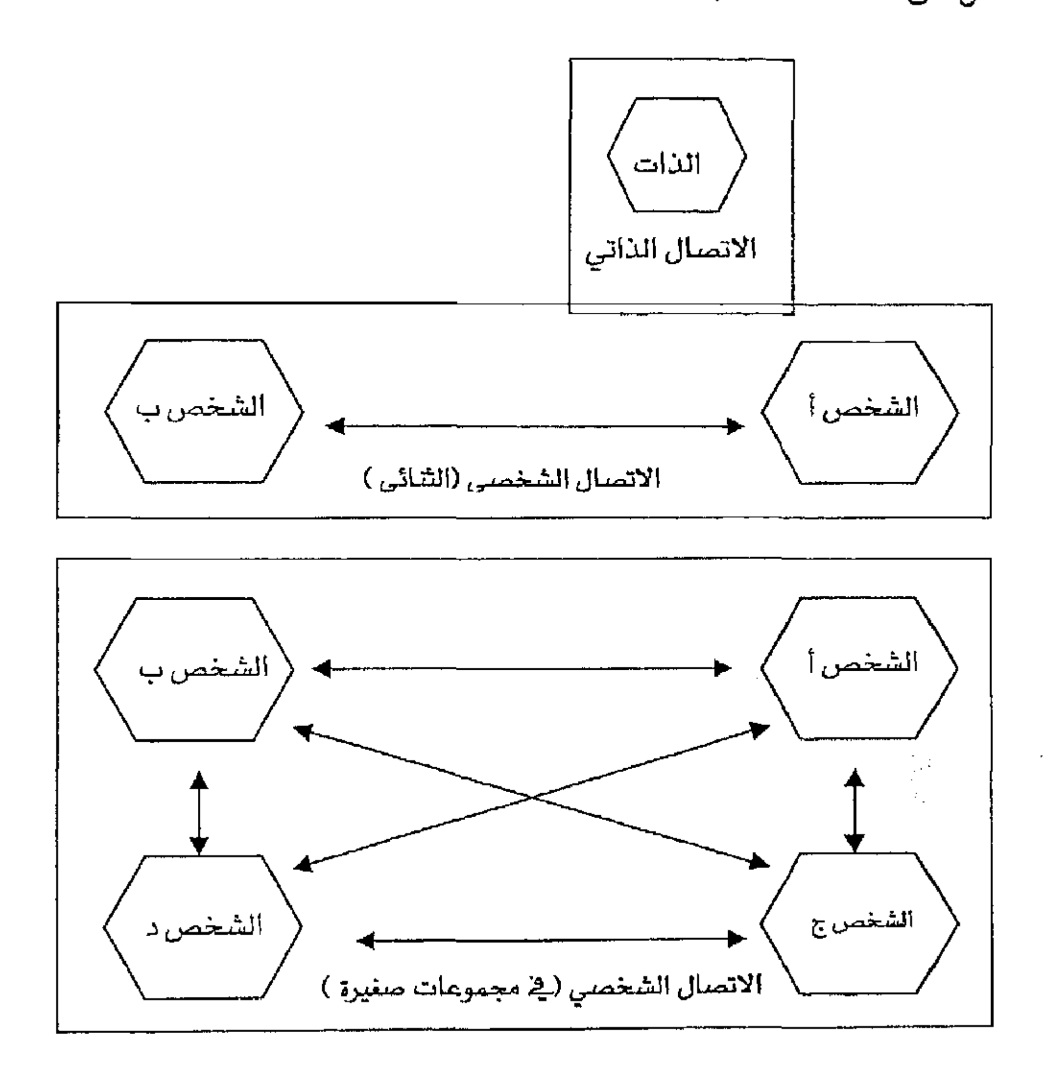
ج) **الاتصال العام**Communication Public: في الاتصال الجمعي تنتقل الرسالة من شخص واحد (متحدّث) إلى عدد من الأفراد (مستمعين)، وهو ما نسميه

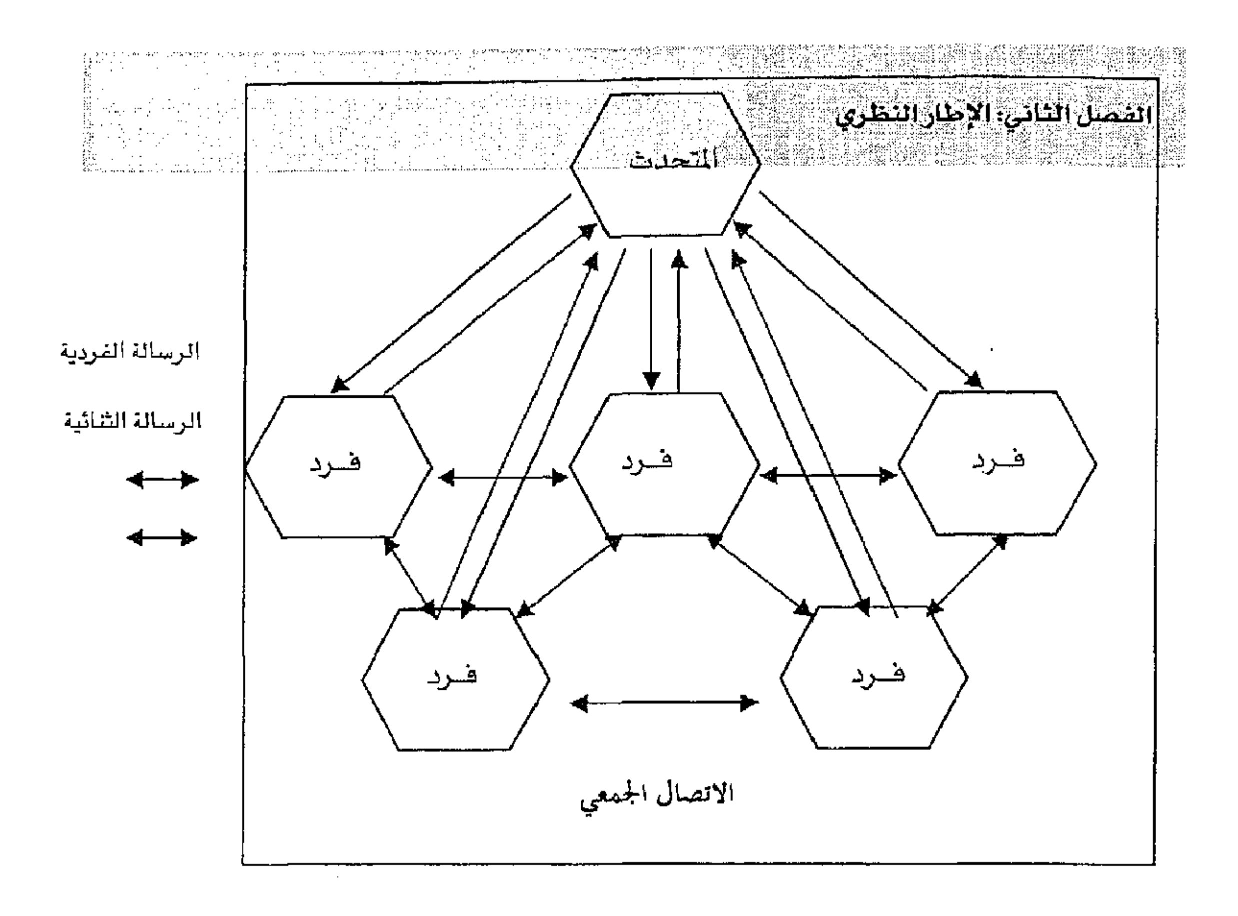
بالمحاضرة أو الحديث العام أو الخطبة أو الكلمة العامة. ويحدث هذا عادة من خلال المحاضرات الدينية أو التوجيهية أو الحشود الجماهيرية وكلمات الترحيب والتأبين. ويتميز الاتصال الجمعي بالصيغة الرسمية والالتزام بقواعد اللغة ووضوح الصوت. ولا يمكن للمستمعين أن يقاطعوا المتحدث، وإنما يمكنهم التعبير عن موافقتهم أو عدم موافقتهم (بالتصفيق أو هزّ الرأس، أو بالإعراض عنه أو إصدار أصوات تعبّر عن عدم الرضا عن حديثه).

د) **الاتصال الجماهيري** Mass Media Communication: يحدث من خلال الوسائل الإلكترونية، من مثل: المذياع والتلفاز والأفلام والأشرطة المسموعة والشابكة (الإنترنت) والصحف والمجلات والكتب. وتشمل وسائل الاتصال الجماهيري كذلك وسائط الاتصال المتعددة: كالأقراص المضغوطة والأقراص المرئية ونحوها. وهذا يعني أن الرسالة يقصد فيها الوصول إلى عدد غير محدود من الناس. ورغم كثرة استخدامنا لوسائل الاتصال الجماهيري إلا أن فرص التفاعل بين المرسل والمستقبل قليلة أو منعدمة في بعض الأحيان. ولقد مكنت الوسائل الالكترونية الحديثة، من مثل: آلات التصوير الرقمية ووسائل البريد الإلكتروني والهاتف المرئي ونحوها، التواصل بين الناس على نطاق واسع متجاوزة الحدود الجغرافية والسياسية وموصلة بين الثقافات المختلفة.

هـ) **الاتصال الثقافي** (Intercultural Communication): الثقافة هي مجموع القيم والعادات والرموز الكلامية وغير الكلامية التي يشترك فيها جمع من الناس. وتتفاوت الثقافات فيما بينها في هذه القيم والعادات والرموز بحسب تاريخ الشعوب وأوضاعها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، كما أن الثقافة الواحدة قد يكون في داخلها ثقافات صغرى. فمثلاً يشترك العرب في ثقافة واحدة، ولكن لكلّ بلد عربي ثقافة مميزة، كما أنّ كلّ بلد فيه أكثر من ثقافة صغرى يتميّز بها عن بقية الثقافات الموجودة في ذلك البلد، وذلك رغم اشتراك هذه الثقافات في خصوصيات وعموميات

ووجود اختلافات تكبر أو تصغر بينها، ويحدث الاتصال الثقافي حينما يتصل شخص أو أكثر من ثقافة معينة بشخص أو أكثر من ثقافة أخرى. وحينئذ لابدّ أن يعي المتصل اختلاف العادات والقيم والأعراف وطرائق التصرف المناسب. وإذا غاب هذا الوعي، قد يؤدي الاتصال إلى نتائج سلبية، ويمثّل الشكل الآتي أنواع الاتصال الأربعة الأولى: (الذاتي والشخصي والعام والجماهيري). أما الاتصال الثقافي فإنه قد يأتي على أي شكل من الأشكال السابقة:





شكل (1) نموذج أنواع الاتصال الأساس (Part One: Basic Principles of Communication 1, P. 17.). (تركستاني، 2007)

وفي مجال **التواصل التربوي** نجد نوعين من الاتصالات التي تستخدم في الصفّ وهي:

- **الاتصالات الرسمية:** وهي التي تتمّ بحسب اللوائح والقنوات الرّسمية التي يحدّدها الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية، وتقسم إلى ثلاثة أنوا : - الاتصال من أعلى إلى أسفل (Top- Down): وفيها تصدر المعلومات والفكر والمقترحات والأوامر والتعليمات من المدير إلى المعلّمين، ويهدف هذا النوع إلى توضيح أهداف العملية التربوية لهم، وتوجيه سلوكهم، وتنفيذ الخطط والبرامج المعدّة لتحقيق هذه الأهداف.

- الاتصال من أسفل إلى أعلى (Bottom-up): يتضمّن ردّ المعلمين على المديرين، وكذلك مقترحاتهم، ووجهة نظرهم حول موضوعات مختلفة.- اتصالات أفقية أو مستعرضة (Horizontal Communication): ومثال على ذلك الاتصالات

التي تتمّ بين معلّمي المادة الواحدة، أو مديري المدارس في منطقة معينة بهدف تنسيق الجهود فيما بينهم.

- **الاتصالات غير الرسمية:** ويقوم هذا الاتصال على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية، ومن أمثلة هذا الاتصال ما يدور بين زملاء العمل من أحاديث حول موضوعات تستحوذ على تفكيرهم". (أبو ملوح، 2009)

4- وظائف التواصل اللغوي:

" إنّ الوظيفة الأساسية للّغة لدى (جاكبسون) هي التواصل، غير أنّ هناك وظائف أخرى تتفاعل فيما بينها، أو تهيمن إحداها على الأخرى بحسب خصوصيات الخطاب".

- **الوظيفة التّعبيرية (الانفعالية):** وهي وظيفة تتمحور حول المرسل (المتكلّم)، أي حول ذات التلفّظ (الذات المتحدّثة)، حيث يُعبّر فيها عن موقفه تجاه الموضوع المتحدّث عنه محاولاً أن يعطينا انطباعاً بانفعال معيّن (غضب، استغاثة، سرور..) صادق أو كاذب، عن طريق التعجّب أو عن طريق النطق (سريع، بطيء، مرتفع، منخفض....)، أو التنغيم والنّبر، لأنّ التلوين الصّوتي يولّد اختلاف المعنى إلى درجة أنّ كلمة واحدة يمكن أن تؤدّي حالات تعبيرية مختلفة.
- **الوظيفية الإفهامية:** تتمحور حول الآخر الذي يتلقّى الخطاب، وبواسطتها تأخذ الرّسالة قيمتها التداولية، كما يتجلّى ذلك في النّداء أو الأمر أو الاستفهام أو التّمني أو في الأساليب الخبرية والإنشائية عموماً.
- **الوظيفة المرجعية (التمثيلية للّغة):** وتتمحور حول المرجع أو السّياق. فهي تجسّد العلاقة بين الدليل والموضوع الخارجي الذي نملك عنه صورة ذهنية

ونفسية يسمّيها دي سوسور (التصوّر). وتعتبر أهم الوظائف، باعتبار أننا نتحدّث غالباً لنخبر ونبلّغ ونعلّم، لهذا اعتبرها غيره قاعدة كلّ تواصل.

- – **الوظيفة الانتباهية:** تتعلّق بقناة التواصل، وتهدف إلى إقامة التّواصل والحفاظ عليه، والتأكّد من اشتغال دورة الكلام، وإثارة انتباه المتلقّي. وتدخل في هذا الإطار عبارات المجاملة والأدب، والأسئلة عن الصّحة والطّقس، والتحيّة والسّلام، وغيرها ممّا أسماه مالينوفسكي "بالتشارك الانتباهي"؛ حيث الخطاب لا يهدف فيه إلى الإبلاغ (ومن هنا فليس كلّ تواصل إبلاغاً). فالمحتوى هنا لا يعبّر عن معلومات، بل عن علاقات اجتماعية وشخصية وحتى ثقافية وفكريّة تفهم من خلال المقام والكلام. وهذه الوظائف الأربع كانت موجودة قبل جاكبسون. فالثلاثة الأولى من وضع بوهلر، والرابعة وضعها مالينوفسكي. وهي وظائف تتعلّق بما هو خارج لساني؛ أي إنها خارج الخطاب؛ في حين أنّ الوظيفتين المتبقيتين هما داخل الخطاب، أي إنّهما تتعلّقان بما هو لساني محض، ومن هنا تأتي أصالة جاكبسون، مقارنة بمن سبقه.

- **الوظيفة اللّسانية الواصفة (التفسيرية):** وهي وظيفة تسمح للمتخاطبين التأكّد من استعمالهم السّنن نفسها. وحتى نفهم هذه الوظيفة ينبغي التمييز في اللغات الطبيعية وغير الطبيعية بين اللغة الموضوع واللغة الواصفة. فاللغة الموضوع هي التي تتحدّث عن الأشياء، في حين أنّ اللغة الواصفة هي التي تتحدّث عن الكلمات؛ إنها لغة عن لغة. وتلعب الوظيفة اللسانية الواصفة دوراً هاماً لدى المناطقة، وفي الحياة اليومية، وفي تعلّم اللغة واكتسابها. وهي تمارس في كلّ مرّة يلجأ فيها أحد طرفي التّواصل (المرسل أو المتلقي) إلى التأكّد من استعمالهما السنن نفسها.

- **الوظيفة الشعرية أو الجمالية، أو البلاغية:** هي المتمحورة حول الرّسالة، من حيث هي رسالة، أي إنّها مستهدفة في ذاتها ولذاتها باعتبارها رسالة. إنها

بعبارة أخرى النّبرة الموضوعة على الرّسالة لحسابها الخاص، حيث تعطي أهمية للدّال موازية للمدلول أو متفوّقة عليه، وتتميّز بإسقاط مبدأ التماثل لمحور الاختيار على محور التأليف. وقد جاء اهتمام جاكبسون بالوظيفة الشّعرية بغية تحويل الاهتمام من العناصر الخارجية إلى العناصر الداخلية للنصّ. ويأتي تركيزه على التوازيات الصّوتية، في إطار مهاجمة الشكلانية، الذي يجعل الشعر تفكيراً بالصّور و يلغي كلّ الوجوه ولا يحتفظ إلا بالاستعارة والكناية فقط ".(أوكان، 1991)

كما يكتسي التواصل اللغوي وظائف متعدّدة نذكر منها:

- **الإعلام** : حيث في هذا الإطار كافة البرامج الإخبارية التي تقدّمها وسائل الإعلام، وكذا البيانات التي تنشرها الهيئات والمنظّمات والمحال التجارية وغيرها. وتتجلّى أهمية هذه الوظيفة في كونها تساعد على تثقيف الناس وتزويدهم بالمستجدات كافة، كما أنّها تساعد على خلق وتكوين رأي عام لدعم أو رفض موقف معيّن.
- **التعليم**: إذ لا يمكن أن تكون هناك عملية تعليمية من دون تواصل. ولعلّ الانتقال من التدريس بالطرائق التقليدية إلى اعتماد الطرائق البيداغوجية الحديثة، يعدّ تحوّلاً في طريقة التواصل بين المعلم والتلاميذ.
- **الإقناع**: تتجلّى هذه الوظيفة من خلال العديد من الأعمال كالحوارات الثقافية، أو أعمال الإرشاد وغيرها. وهناك وظائف أخرى كالتّرفيه أو النقاش أو التّرويح عن النفس... .

5: شرط التواصل اللغوي – التّفاعل:

" تلعب البنية المادية للصف دوراً أساسياً في عملية التواصل التربوي وتوقّعات التلميذ والمظهر البنائي للصفّ كلّه عوامل تؤثّر سلباً أو إيجاباً في العلاقة القائمة بين

المعلم وتلاميذه، حيث نتوخى من خلالها إكساب التلميذ قدرات وكفايات لتمكينه من تحقيق ذاته والانخراط في محيطه وبلوغ الأهداف المطلوبة ".(يوسف، 2010)

" ولتحقيق التواصل الفاعل يتطلّب توفير مبادئ أهمها:- **مبدأ الانسجام:** ويتجلّى في رغبة المعلم لجعل التلميذ يشارك في بناء الدّرس عن طريق الحوار. – **مبدأ التبادل المستمر:** ويتجلّى في تصحيح الفارق بين الهدف والنتيجة التي حصل عليها في تحديد الهدف من النظام أو المناهج بعد تحليل الحاجات والمنطلقات، وتنفيذ العمليات والمهمات، وتقويم سير التنفيذ وآثاره ونتائجه – **مبدأ الإدراك الشامل:** ينبغي الانتباه إلى ما يمكن أن يحسّ به كلّ طرف من أطراف العملية التّواصلية في خلق شمولية تامة في التّواصل. أمّا التواصل الفعّال فيتطلّب دينامية الكلام والكتابة بتوافر عناصر رئيسة، تتلخّص في استعمال أسلوب متين ومنسّق يتميّز بحوار مفهوم وحيوي، يمنح الفرصة للتلميذ للمشاركة في بناء الدّرس من دون الإحساس بالملل، ويمكّن التلاميذ من كسر الحواجز فيما بينهم، وبالتالي إكسابهم مهارات الإنصات، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا باستعمال العلاقات والرّوابط المنطقية. ولإنجاح التّواصل التربوي يستلزم استعمال لغات متعدّدة سمعية و بصرية وحرفية تتكامل فيما بينها".(اسليماني، 2005، ص19)

6- أدوات الاتصال التربوي:

" هناك قنوات كثيرة في مجال الإدارة التعليمية التي تستخدم لنقل الأوامر، والتعليمات، والفكر، والاتجاهات، والمعلومات، والخبرات، والمقترحات. ومن أهمها أدوات الاتصال التربوي وأكثرها شيوعاً:

- **الأوامر الشفهية والمكتوبة:** حيث يقوم المدير بإعطاء العاملين بعض الأوامر الشفهية في الأمور ذات الأهمية المحدودة، أمّا في الأمور والمسائل المهمة، فإنّ التّعليمات تكون مكتوبة حتى لا يتعلّل بعض العاملين بعدم الإخطار، وفيها يطلب من العاملين التوقيع بالعلم.

- **النشرات**: وهي أكثر أدوات الاتصال شيوعاً في مدارسنا ويجب أن تكون صياغتها دقيقة، وواضحة، ومفهومة حتى يصبح المعلمون ملتزمين بما جاء فيها، ويطلب منهم التوقيع عليها أيضاً.
- **المذكرات والتقارير**: **المذكرة** هي عرض لموضوع أو مشكلة معينة يقدّمها المعلمون إلى المدير من أجل إبداء الرأي في موقف معين. أمّا **التقارير** فتكون شهرية أو سنوية، ويجب أن تكون منظّمة وتلتزم بالثقة والموضوعية في ألفاظها، وتقتصر على المعلومات والبيانات الضرورية، وتتّسم بالوضوح والبساطة في التعبير، مع مراعاة الأمانة وعرض الحقائق السلبية والإيجابية منها، وعدم التحيّز في كتابتها.
- **الاجتماعات المدرسية**: وهي من وسائل الاتصال الضرورية التي لا يستغني عنها مديرو المدارس حيث تكون الفرصة متاحة لتبادل وجهات النظر بين المدير والمعلمين، وهنا يشعر المعلمون بقرب الإدارة منهم، وهذا يشجّعهم على العمل الجاد ويعمل على نجاح العملية التعليمية.
- **الباب المفتوح للمدير**: إن هذه السياسة تساعد المدير على أن يتعرّف إلى ما يجري في المدرسة بصورة واقعية، وكذلك التعرّف إلى القضايا والمشكلات التي يعاني منها المعلمون من أجل العمل على حلّها.
- **الإذاعة المدرسية**: تعتبر من أدوات الاتصال التربوي السهل والسريع في توصيل الأخبار والمعلومات والآراء والتوجيهات للعاملين في المدرسة، وهي وسيلة اتصال يمكن لمدير المدرسة أن يوظّفها للاتصال بالعاملين لتبليغهم الأمور الهامة في وقت واحد.
- **لوحة الإعلانات**: إنّ العديد من المدارس تستخدم لوحة إعلانات لتوصيل المعلومات والبيانات والتعليمات إلى العاملين بها. ويجب أن توضع هذه

اللوحة في مكان بارز للجميع وتكون أخبارها متجدّدة. وتأخذ موافقة المدير قبل نشر أيّ إعلان عليها.

- **مجلة المدرسة:** وهي مجلة تصدرها بعض المدارس في نهاية كلّ عام وتحتوي على أخبار المدرسة والمعلمين ونشاط التلاميذ، ويشارك فيها مدير المدرسة والمعلمون وبعض التلاميذ، ممّا يرفع من روحهم المعنوية ويجعلهم يشعرون بأنهم أسرة واحدة، وهي تنمّي لديهم شعور الانتماء والاعتزاز نحو المدرسة والفخر بها.

وفي الختام فإن هناك واقع اتصال معمول به في مدارسنا، فكيف يمكن تطوير وتنشيط هذا الواقع؟

لابدّ من العمل على تطوير وتنشيط الاتصالات بصورها وأشكالها كافة، والتي تمارس في مؤسساتنا التربوية من خلال: - وضع خطة محدّدة حتى يتعرّف كلّ فرد على دوره في تحقيق اتصال جيّد بعد أن يتمّ تحديد الوسائل والقنوات المستخدمة في الاتصال. - زيادة فهم العاملين لأهمية الاتصال وعناصره المختلفة وذلك عن طريق الدورات التدريبية للمعلمين.

ولإجراء اتصال فعّال في مدارسنا يجب: - تطوير مهارات الاتصال عند المعلمين من مثل: (مهارة التحدّث، والاستماع ومهارة التفكير...الخ)- بناء وتدعيم الروابط الإنسانية والثقة بين القيادة التربوية والمعلمين من أجل تيسير الاتصالات واستثمار الوقت. - تدعيم شبكة الاتصال وبخاصة فيما يتعلق بالشفافية والحقائق والمعلومات التي تشبع بعض حاجات المعلمين. - مسايرة الانفجار الهائل في وسائل الاتصالات بأمور تهمهم من مثل: (الترقيات، التنقلات ...الخ) - العمل على توفير البريد الالكتروني والعمل على استخدامه. - تقويم نتائج الاتصال في المؤسسة التربوية للتأكّد من أنّه قد حقّق أهدافه في توصيل المعلومات والخبرات والاتجاهات والمقترحات وصولاً لتحقيق أهدافه العملية والتربوية والتعليمية". (أبوملوح، 2009)

7- مهارات التواصل اللغوي:

" اللّغة رمز الفكر، ووسيلة التواصل والاتصال، يعبّر بها الإنسان عن حاجته وأحاسيسه ومواقفه، وبواسطتها يتمكّن من تصريف شؤون عيشه، وإيجاد العلاقات، وبناء الرّوابط، وتحقيق التّعايش والتّعاون والتّكامل، بما ييسّر العيش له في سلام وطمأنينة ". (البلاصي، 2010)

" ونظراً لكثرة وسائل الاتصال وتنوّعها، أصبح الإنسان في أمسّ الحاجة إلى امتلاك مهارات التواصل اللغوي من فنون شفوية: (كالاستماع والتحدّث...) وفنون كتابية: (كالقراءة والكتابة...)، حتّى يكون قادراً على الإقناع والاقتناع، الأمر الذي ينبغي معه العناية بها، والإكثار من التدريب عليها". (عبد العزيز، 2011)

" وتتعدّد مهارات التواصل اللغوي لكنها تشمل غالباً مهارات اللغة العربية: (الإنصات – الاستماع – التحدّث – القراءة – الكتابة): - **مهارة الإنصات**: حيث يتوقّف مستوى التفاهم بين أعضاء الجماعات على الطريقة التي يستمعون ويستجيبون بها أكثر ممّا يعتمد على الطريقة التي يتحدّثون بها، ويشتمل الإنصات على خطوتي الاستماع والتفسير، ويؤدّي الافتقار إلى هذه المهارة حدوث أغلاط عديدة في مواقف الاتصال. ويحدّد الباحثون أربعة أنواع من الإنصات: أ- الإنصات بهدف الحصول على المعلومات (Listening for Information): ويتضمّن هذا النوع الاستماع من أجل الحصول على الحقائق، وفى هذا النوع لابدّ من تحديد الفائدة الأساسية التي يقوم عليها موضوع الاتصال والجوانب الرئيسة التي يحتوى عليها. ب- الإنصات النقدي(ritical Listening): ويتضمّن تقييم المادة التي يدور حولها موضوع الاتصال، ويبحث الشخص المنصت هنا عن دوافع المتحدّث وفكره ومعلوماته. وتتّضح أهمية هذا النوع من الإنصات عند الاستماع إلى الرسائل الإقناعية ج- الإنصات العاطفي (Empathic Listening): ويشير إلى الإنصات الذي يقوم على المشاعر ويقوم به الفرد في إطار الاتصال الشخصي بهدف مشاركة المتحدّث في

مشاعره ومشكلاته. د- الإنصات بهدف الاستمتاع Listening for Enjoyment: ويشير إلى ذلك الإنصات الذي يختار الفرد القيام به بهدف تحقيق متعة معينة، فقد يختار الفرد الاستماع إلى رسائل اتصالية معقّدة باستخدام كلّ مهارات الإنصات لديه لأنها تحقّق لديه إشباعاً معيناً. ولا يخفى علينا بأنّ الإنصات يؤدّي عادة إلى زيادة اليقظة، وشدة التفاعل، وازدهار جذوة الحماس، وتوقّد الذّهن وسلامة التفكير، ممّا يجعل المستقبل يبتعد عن المعارضة، ويكفّ عن التساؤلات التي لا مبرّر لها ويعمل تلخيص آرائه وقبول الحجج والبراهين المقدّمة. كما أنّ الإنصات يمرّ بمراحل أساسية هي: (الاستمتاع، والتفسير، والاستيعاب، والتذكر، والاستجابة).

- **مهارة الاستماع**: كيف تنمّي مهارات الاستماع:

بـ أ- **تنمية القدرة على التذكّر**: حيث يختزن الإنسان عن طريق الذاكرة قدراً هائلاً من المعلومات. وتتطلّب عملية الاستماع أن ينظّم الفرد ما يقوله المتحدّث بطريقة تمكّنه من ربط هذه المعلومات بالمعلومات المختزنة في الذاكرة لتقييمها وبناء استجابة محدّدة لها.

ب- **الاستفادة من طبيعة البناء المعروض على الفرد**: ويمكن من خلالها التعرّف إلى طبيعة الثقافة السائدة بمكوناتها المختلفة، وإلى الفروق الفردية بين الأفراد. وذلك كمدخل لفهم الآخرين وتحديد طريقة التّعامل معهم، ذلك لأنّ فهم الآخرين هو الطريق المناسب لبناء علاقات فعّالة.

ج- **الالتزام بالقواعد المرشدة للاستماع الجيد**: ويعبّر الاستماع عن نصف عملية الاتصال، وهو كالحديث مهارة يمكن تنميتها من خلال تكوين عادات إنصات جيدة من مثل: (الانتباه للمتحدّث، وتلافي تأثير العوامل الطبيعية والنفسية والفسيولوجية والبيئية التي تؤثّر في الانتباه، ومتابعة التّعبيرات اللّفظية وغير اللّفظية، ومتابعة المتحدّث والتجاوب معه، وتجنّب السّرعة في الاستنتاج أو التقويم أو إطلاق

الأحكام القطعيّة على المتحدّث، أو محاولة إيجاد أغلاط في طريقة إلقاء المتحدّث أو مظهره.

- **مهارة التحدّث:** وتعني مدى قدرة الشّخص على اكتساب المواقف الايجابية عند اتصاله بالآخرين. ويتكوّن موقف الحديث دائماً من المتحدّث الذي يحاول نقل فكرة معينة، أو طرح رأياً محدّداً، أو موضوعاً بعينه وهو الطرف المعنيّ بالحديث، والمستمع إليه، ثمّ الظروف المحيطة بموقف الحديث سواء أكانت هذه الظروف مادية أو معنوية. وهناك أربعة عناصر أساسية تمثّل ضرورات الحديث المؤثّر وهي: **أ- المعرفة:** وتعني ضرورة معرفة الموضوع قبل التحدّث فيه.

ب- **الإخلاص:** حيث ينبغي أن يكون المتحدّث مؤمناً بموضوعه ممّا يولّد لدى المستمع الاستجابة الايجابية.

ج - **الحماس:** حيث يجب أن يكون المتحدّث توّاقاً للحديث عن الموضوع ويعطي هذا الحماس انطباعاً لدى المستمع بأهمية الرّسالة.

د- **الممارسة:** فالحديث المؤثّر لا يختلف عن أية مهارة أخرى يجب أن تصقل من خلال الممارسة التي تزيل حاجز الرّهبة والخوف وتكسب المتحدّث مزيداً من الثقة تنعكس في درجة تأثيره في الآخرين. ويضع بعض الباحثين مجموعة من **الإرشادات** التي يمكن أن تساعد هؤلاء الذين يحتاجون إلى الحديث مع الآخرين، ومن أهمها: *اختيار نغمة الصوت التي تناسب موضوع الحديث.* القدرة على التحكّم في أسلوب نطق الكلمات والألفاظ. * تأمّل موضوع الحديث والتعمّق فيه. * تنقية الحديث من المعاني الصّعبة التافهة والفارغة والتّركيز على مضمونه وجوهره. * تجنّب الكلمات والمعاني الصّعبة أو المعقدة. * مراعاة تعبيرات الوجه وحركة اليدين والجسم التي تتلاءم مع سياق الحديث. * استخدام الاستمالات العاطفية والمنطقية وفقاً لطبيعة الجمهور المستهدف ومستواه الثقافي والاجتماعي. * تقديم الحجج المؤيدة والمعارضة لفكر المتحدّث وبخاصة في حالة ارتفاع المستوى التّعليمي للجمهور. أمّا

السّمات التي لابدّ من توافرها في المتحدّث الجيد فهي: - **السّمات الشخصية** وتضمّ: (الموضوعية- الصّدق – الوضوح - الدّقة - الاتّزان الانفعالي – المظهر). - **السّمات الصوتية**: (النطق بطريقة صحيحة ووضوح الصّوت، والسّرعة الملائمة في النّطق، واستخدام الوقفات).- **السمات الإقناعية**: (القدرة على التحليل والابتكار، وعلى العرض، والتعبير، والضبط الانفعالي، وعلى تقبّل النقد)".(عبد العزيز، 2011)

– **مهارة القراءة**: " تحقّق القراءة التّواصل بين أفراد المجتمع الواحد من خلال الوقوف على فكر الآخرين واتجاهاتهم، ويتعرّف الأفراد من خلالها إلى التراث الثقافي للمجتمع، بما يحافظ على وحدة المجتمع وتقاربه، وهي وسيلة لاتصال المجتمعات بعضها مع بعض، وهي تعمل على تنمية الأفراد، وتزويدهم بالمعارف البشرية لمسايرة التقدّم العالمي، بالإضافة إلى أنّها تساعد على رفع مستوى المعيشة، وهي عملية فكرية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان، إضافة إلى حاسة البصر وأداة النّطق والحالة النفسية. وهي تقوم على أبعاد أربعة: (– التعرّف والنطق – الفهم – النقد والموازنة – حلّ المشكلات). وتتدخّل في أداء هذه العملية حواس الفرد وقدراته وخبراته ومعارفه وذكائه ومجموعة أخرى من القدرات التي ينبغي توافرها لدى القارئ ليتمكّن من **القراءة الجيدة** ومنها : (- القدرة على النظر إلى الكلمات المكتوبة، وإدراك النقاط الأولية المهمة في الموضوع. - القدرة على إدراك المعنى العام للمادة المقروءة. - القدرة على ترتيب وتنظيم المادة المقروءة. - القدرة على القراءة مع التنبؤ بالنتائج. – القدرة على التميّز بين أجزاء وفصول وتعريفات المادة المقروءة. - القدرة على نقد وتمحيص المادة المقروءة. ويمكن **تحسين القراءة** عن طريق: (- تحديد الأولويات. - الانتباه في أثناء القراءة - فهم ما تقرأ – توفير البيئة المناسبة للقراءة – استخدام **الأسلوب الأمثل للقراءة** وتشمل: (المسح – الفحص – القراءة – الاسترجاع – المراجعة).

- **مهارة الكتابة:** عرف الإنسان الكتابة منذ زمن بعيد وعمل على تطويرها، حتى وصلت إلى الصورة التي نعرفها الآن. فقد شعر في البداية بعجزه عن تذكّر الأحداث والتواريخ والأعداد، فعمل على تدوينها في صورة ثابتة ليتمكّن من الاحتفاظ بها والرّجوع إليها، كلّما دعت الحاجة. فسعى إلى توصيل الرّموز الصّوتية لضمان الاتصال الكتابي: أ- وكان هناك اعتبارات متعلّقة بالنصّ الكتابي نفسه: وفيها استعمال الألفاظ والرّموز التي يستطيع المستقبل فهمها والتجاوب معها، ومن المهم أن تتوافر للنصّ من حيث الإعداد المقوّمات الفنية التي تساعد على زيادة فاعليته. ب- وعوامل متعلّقة بالظروف المحيطة بالنصّ الكتابي: وهذه الظروف تؤثّر تأثيراً كبيراً في مدى تقبّل الرسالة الإعلامية أو رفضها. أمّا **القواعد العامة للكتابة الفعالة** فتتمثّل في: (*الاكتمال* الإيجاز* الدّقة * الموضوعية * البساطة* *التأكيد*التخطيط*تحديد الأهداف والأولويات المناسبة".(سليمان، 2010)

8 - نظريات التواصل اللغوي:

" لقد تناول علماء كثيرون عملية الاتصال الإنساني بالتنظير، لذا ظهرت مجموعة من النظريات العلمية التي تحاول تفسير الاتصال الإنساني ومنها:

- **النظريات النفسية الاجتماعية:** وتقوم على أساس تحليل معنى الاتصال وهدفه وعملياته، وينظر إليه على أنه تفاعل إيجابي بين مجموعة من البشر، فأينما وجدت جماعة إنسانية وجد الاتصال، وكلّ جماعة من البشر لها وسائلها التي تستخدمها في الاتصال، كالإشارات والإيماءات والكلمات والرّسوم والصّور وغير ذلك. ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ أي اتصال بين جماعة من البشر له قواعد وأصول يتمّ من خلالها، فإذا روعيت تلك القواعد حقّق الاتصال فوائده، وقد اهتمت هذه النظرية بأنواع الاتصال المختلفة، كما أنّها ركّزت على الاتصال من أعلى إلى أسفل، حيث ترى أنّ هذا النوع يساعد على

تماسك الجماعة واستقرارها، حيث تصدر الأوامر والتّعليمات والتوجيهات من القادة والكبار إلى أفراد الجماعة وما عليهم سوى تنفيذها والالتزام بها.

- **النظرية الرّياضية:** وتقوم هذه النظرية على حسابات دقيقة لعملية الاتصال، أي التحكّم الدّقيق في الاتصال بعناصره المختلفة، فتحسب ماذا قدّم المرسل؟ وماذا استقبل المستقبل؟ وماهي نتيجة عملية الإرسال؟ وكيف يمكن استخدام التغذية الرّاجعة والتقويم المستمر في تحسين وتطوير عملية الاتصال؟.
- **النظرية اللّغوية:** اهتمت النظريات اللّغوية بالتفسير العلمي للّغة لأنّها من أهم وأقدم وسائل الاتصال، والكلام المنطوق يعدّ سلوكاً عامّاً للبشر، وعن طريقه يتمّ الاتصال بين بعضهم بعضاً، كما أنّ الحكم على جودة الكلام المنطوق يتمّ في ضوء مدى تحقيقه الاتصال الجيّد، خصوصاً ما تحتويه من وحدات لغويّة وتراكيب ذات معنى وألفاظ ذات دلالات واضحة.

- **نماذج من نظريات التواصل:** - **نظرية أرسطو:** لقد وضع عملية لضمان التفاعل الإيجابي بين المرسل الذي أطلق عليه اسم الخطيب، والمستقبل الذي أطلق عليه اسم الجمهور، وتقوم هذه الأسس على أن يعدّ الخطيب خطبته (الرّسالة) بصورة شائقة وجذّابة ومقنعة، حتّى تؤثّر في المستمعين، وتؤثر فيهم بالصّورة المستهدفة. وبرأيه أنّ الاتصال لا قيمة له ما لم يكن مقبولاً من الجماهير ومفهوماً منهم، ولقد قسّم عناصر موقف الاتصال إلى ثلاثة عناصر هي: - الخطيب (المرسل) - الخطبية (الرسالة) - المستمعون (المستقبل) .

- **نظرية ابن خلدون:** أشار عن طريق نقل واستبدال الأحاديث والأخبار وتحذيره من عدم دقتها ويرز ذلك بقوله ": إنّ النفس إذا كانت على حال الاعتدال في قبول الخبر، أعطته حقّه من التّمحيص والنّظر، حتّى تبيّن صدقه من كذبه وإذا خامرها تشيّع لرأي، قبلت ما يوافقها من الأخبار لأوّل وهلة، فكان ذلك الميل والتشيّع غطاء على عين بصيرتها عن الانتقاء والتمحيص فتقع في الكذب

ونقله " أمّا عناصر الاتصال عنده فهي: (المرسل – الرسالة – المستقبل)".(فوزي، 2009)

- **دي سوسير والتواصل:** " تنطلق فكرة دي سوسور حول التواصل من منطلق تفسير دورة الكلام التي تفترض داخلها وجود شخصين على الأقل من أجل استواء عملية التواصل، وهذه العملية التي تنطلق بحسب رأيه من المرسل إلى المرسل إليه، إذ يلعب فيها الدماغ باعتباره الجامع للتصورات و" المرتبط بالأدلة اللسانية أو الصّور الإصغائية المستعملة للتعبير" وما أثاره سوسير يربط عملية التواصل بعناصر ثلاثة هي: (العنصر النفسي، والصيرورة الفيزيائية، الصيرورة العضوية).

أمّا **العنصر الأول:** فيتجلّى في الصورة الإصغائية، أو تلك الألفاظ التي لها معنى في دماغنا أي التصورات وهي المفاهيم، " والمقاطع التي ينطق بها المرء إنما هي انطباعات صوتية تدركها الأذن، ولكن هذه الأصوات ليس لها وجود لولا أعضاء النطق، فالصوت (n) على سبيل المثال ليس له وجود إلا بفضل هذين الجانبين (جانب النطق وجانب السمع)، فلا نستطيع أن نجعل اللغة مقتصرة على الأصوات، أو الأصوات المنفصلة المستقلة عن النطق في الفمّ، كما أننا لا نستطيع أن نحدّد حركات أعضاء النطق من دون أن نأخذ بعين الاعتبار الانطباع الصّوتي (الصورة الصوتية) في الأذن"، وهذه الصورة الصوتية لا تنتقل إلا بوجود السيرورة الفيزيائية.

العنصر الثاني: وتتمثّل في الموجات الصوتية المنقولة عبر قناة الهواء، وهي عملية ضرورية بالنسبة للتواصل التي تفرض طبيعة النطق وموجات انتقال هذا المنطوق اللّغوي، ليتحوّل إلى موجات صوتية تشكل المثير بالنسبة للمتلقي.

العنصر الثالث: يعدّ ركيزة أساسية في الإبلاغ عن الرسالة المرسلة من طرف المرسل، وتلعب الأعضاء المسؤولة عن السماع والنطق (الأذن، اللسان) الدور المهم في هذه العملية. وبرأيه اللغة جزء محدّد من اللسان، وهي نتاج اجتماعي لملكة اللسان،

ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة، لذلك يعدّ اللسان متعدّد الجوانب غير متجانس – ويشمل عدة جوانب هي: – الجانب الفيزيائي (الطبيعي)، والجانب الفسيولوجي (الوظيفي)، والجانب السيكولوجي (النفسي)، واللسان ملك للفرد وللمجتمع لا يمكن أن نصنّفه إلى أي صنف من أصناف الحقائق البشرية، لأننا لا نستطيع أن نكشف عن وحدته". فهنا يميّز بين كون اللغة هي ملكة بشرية، واللسان هو تواضع اجتماعي، وبين الكلام الذي يرتبط بالفعل الإنساني وذكائه وإرادته، كما أورد سوسير: فإنّ اللسان مهم وأساسي للغة، إذ لا وجود لغة بدون لسان بينما، توجد لغة بلا كلام، ويتمركز أيضاً الكلام في اللسان، فاللسان ضروري لعملية التواصل فلا يستقيم كلام بدون لسان، وكذلك لا يوجد كلام خارج عنه، والتواصل اللساني بحسب هذه الوضعية هو صيرورة اجتماعية مفتوحة على الاتجاهات كافة إذ لا تتوقّف عند حدّ بعينه، بل تتضمّن عدداً هائلاً من سلوكيات الإنسان السيميائية. تتمثل في: (اللغة والإيماءات، والنظرة، والمحاكاة الجسدية، والفضاء الفاصل بين المحدّثين)، وهذا هو الأمر الذي جعل من نظرية سوسير في التواصل تبنى أساساً على التفصيل الدقيق في اللغة والكلام واللسان. فاللسان برأيه وبحسب نظريته هو مؤسسة اجتماعية محكمة الإغلاق تساهم بالشكل الأساس في عملية التواصل. لذلك تعتبر نظريته من أهم الدراسات اللسانية البنيوية، ويمكن أن نستخلص منها نظرية دو سوسير في الجانب اللساني: "- حيث ميّز بين الدراسة الوصفية للغة في بعدها الداخلي و بين الدراسة التاريخية – و أشار إلى أنّ اللغة نظام من الإشارات (systéme de singes) تشير إلى المقصود وهو بنية التبليغ والتخاطب والتواصل. ولابدّ من - التفريق بين اللغة والكلام (langue/ parole) فاللغة تسبق الكلام ما دامت نظاماً يتسبّب في إيجاد الخطابات الممكن وضعها. – اللسان نظام (ترتبط فيه جميع أجزائه بعضها ببعض). وهذا الجانب اللساني له هدف، هو الكشف عن خواص النظام أي استخراج البنية التي تقوم عليها كافة الألسنية

البشرية على اختلاف رقعتها الجغرافية ولهذا سيطر هذا المفهوم في الحقل اللساني، إذ غدا منهجاً علمياً تعتمده العلوم الاجتماعية، والإنسانية، والنفسية في تحليلاتها.." . ورغم هذا الإبداع الذي قام به دوسوسير إلا أن نظريته" البنيوية لم يذع صيتها في أوروبا وأمريكا إلا بعد موته أي بعد (1929) بفضل تلامذته. ويعود الفضل في الانتباه لهذه النظرية والاهتمام بها كمنهج لدراسة اللغة في ذاتها إلى كلٍّ من جاكبسون وترويتسكوي الرّوسيين." (جبري، 2011)

- **جاكبسون والاتصال:** " إنّ عمليَّة التَّواصل تطوَّرت بسرعة على يدِ العالم اللُّغويّ (رومان جاكبسون) في بداية السِّتِّينيَّات من القرن الماضي، إذ حدَّد جوهر التَّواصل اللِّسانيّ، وجعله قائماً بستة عناصر؛ هي على التَّوالي:

- **المرسل:** (Sender) وهو الطَّرف الأوَّل والأساسيّ في عمليَّة التَّواصل، والمسؤول عن إرسال الرِّسالة واختيار المرجع وقناة الاتِّصال والرَّامزة.

- **المرسَل إليه:** (Sent to) وهو الطَّرف الآخر في عمليَّة التَّواصل، والمستقبل لمضمون الرِّسالة، المسؤول عن عمليَّة إنجاح التَّواصل أو إفشاله.

- **الرِّسالة:** (Message) وهي عبارة عن متتالية من العلاقات المنقولة بين المرسِل والمرسَل إليه بواسطة قناة تستخدم لنقل الرَّامزة؛ أي هي مجموعة من المعلومات المترسِّخة بحسب قواعد وقوانين متَّفق عليها، تشكِّل بعداً مادِّيّاً محسوساً من الفِكَر الَّتي يرسلها المرسل وتُحال إلى المرجع العام المشترك بين المرسِل والمرسَل إليه. ويكمن الفرق بين رسالة وأخرى في مدى إظهار قوَّة حضور كلٍّ وظيفة من الوظائف السِّتّ، وبحسب نيَّة التَّواصل وأهدافه والظُّروف المحيطة في إنجاح عمليَّة التَّواصل أو إفشالها.

- **المرجع:** (Reference) يمثِّل البيئة الَّتي يحال إليها الخطاب؛ أي ما يتحدَّث عنه طرفا التَّواصل، والَّذي يَنشأ نتيجة تطبيق إجراءات تأسيس محدَّدة وفق

(بروتوكول) مقبول بالإجماع، ونتيجة وجود مكان متاح لأيٍّ كان من أجل متابعة هذا التَّطبيق متى عنَّ له ذلك". (Frank,2003,p38)

قناة الاتِّصال: (Means of communication) وهي متنوِّعة تبعاً للوسائل المستعملة من قبل المرسِل والمرسَل إليه. مثلاً: النُّور يشكِّل قناة التَّواصل البصريّ، أمَّا الهواء فيشكِّل قناة للتَّواصل الشَّفويّ وجهاً لوجه، بينما الكهرباء والكيمياء فهما قنوات للَّتواصل الآليّ. **6- الرَّامزة:** (Code) وهي الوسيط الحامل لمضمون الرِّسالة. وقد مثِّلت هذه العناصر بالمخطَّط الآتي: (Aakpson,1988,p27)

		المرجع		
		⋮		
المرسِل	...	الرُّسالة	...	المرسَل إليه
		⋮		
		قناة الاتِّصال		
		⋮		
		الرَّامزة		

شكل رقم (1) يمثِّل مخطط عناصر عمليَّة التَّواصل بحسب جاكبسون

"إنَّ ارتباط العناصر السَّابقة المكوِّنة لعمليَّة التَّواصل بنسب متفاوتة فيما بينها ينتج الوظائف السِّتَّ لهذه العمليَّة، وهذا الارتباط مقترن بالهدف المنشود من هذه العمليَّة؛ " فالغرض الَّذي نهتمُّ به يتحكَّم في طبيعة تقسيم الوظائف وتحديدها". (ناصيف، 1995، ص85)

"وهي على التَّوالي:

الوظيفة الانفعاليّة: (Emotive) وهي وظيفة لغويّة تظهر جليّة في الرّسائل الّتي تتكيّف فيها اللّغة لتتّخذ من المرسِل مرتكزاً لها بشكلٍ مباشر من دون سواه، مشيرة بالتّالي إلى موقفه ممّا يتحدّث عنه، فتهدف إلى تقديم انطباع عن انفعال معيّن صادق أو خادع؛ وتستطيع تحديد العلائق بين الرّسالة والمرسِل. فعندما يتحدّث شخص ما إلى شخصٍ آخر عبر كلامٍ أو ما شابه ذلك من أنماط الدّلالة، فإنّه في الحقيقة يرسل فِكَراً تكون نسبيّة لطبيعة المرجع (وهي الوظيفة المرجعيّة)، إلاّ أنّه بمقدور ذلك الشّخص أن يعبّـر عن موقفـه إزاء هذا الشّخص، فيحسُّ به جيّداً كان أم سيئاً، جميـلاً كان أم بشعاً، مرغوباً فيه كان أم غير مرغوب فيه، منحرفاً أم مضحكاً. (Gero,1984,p10)

- "**الوظيفة النّدائيّة:** (Conative) حيث تُولّد هذه الوظيفة لغويّاً بالتّركيز على عنصر المرسَل إليه، وتسعى متوسّلة باللّغة إلى إثارة انتباهه أو الطّلب إليه القيام بعمل ما، فتدخل في صلبها الجمل الأمريّة". (القضماني،1988، ص45-46)

"كما تسعى إلى تحديد العلائق بين الرّسالة والمرسَل إليه بغية الحصول على ردّة فعل المرسَل إليه؛ لأنّ لكلِّ اتّصال هدفاً وغاية وُضِعَ من أجلها، ولكنّها إنْ تغلّبت على بقيّة الوظائف في نصٍّ نقديٍّ أكسبته طابَعاً جماليّاً خاصّاً به.

- **الوظيفة المرجعيّة:** (Referentielle) وتتوجّه هذه الوظيفة نحو المرجع المشترك بين طرفي التّواصل الأساسيين؛ أي ما هو مشترك ومتّفق عليه من قبل المرسِل والمرسَل إليه، وهو المبرّر لعمليّة التّواصل؛ ذلك لأنّنا نتكلّم بهدف الإشارة إلى محتوى معيّن نرغب بإيصاله إلى الآخرين وتبادل الآراء معهم حوله. وتتعدّد أنواع المرجعيّات بحسب الخطاب الأدبيّ الّذي يحيل إليها، فقد تكون مرجعيّات اجتماعيّة وفلسفيّة، ورصائد ثقافيّة وطبيعيّة، وعلاقات ذاتيّة وموضوعيّة، وبنيات عميقة وسطحيّة. ".(القضماني، 1988، ص73)

- **وظيفة إقامة الاتّصال:** (Phatique) تظهر هذه الوظيفة في الرّسائل الّتي توظّف اللّغة لإقامة اتّصال وتمديده وفصله، وتعتمد على كلمات تتيح للمرسِل إقامة

الاتّصال أو قطعه؛ من مثل: (ألو!أتسمعني؟ أفهمت؟ استمع إليَّ!)، وقد توجد حوارات تامّة هدفها الوحيد تمديد الاتّصال والحفاظ عليه والتّأكّد من أنّ المرسل إليه ما يزال مصغياً مقبلاً على التّواصل، كما تؤدّي مهمّة بارزة في أشكال الاتّصال كافّة والمتجسّدة في المجتمع من طقوس، واحتفالات، وأعياد، وخطب، وأحاديث متنوّعة تعود إلى طبيعة طرفيّ الاتّصال، إذ تنعدم أهمّيّة محتوى الرّسالة فيها، ويغدو وجود الشّخص المرسل وانتماؤه إلى المجموعة طرفي الاتّصال الأساسيين، والمرجع هو الاتّصال ذاته". (Aakpson;R1988;p30)

- **وظيفة تعدّي اللّغة:** (Metalinguistique) أجرى المناطقة المعاصرون تمييزاً بين مستويين أساسيين للّغة؛ هما: اللّغة والموضوع؛ أي اللّغة المتحدّثة عن الأشياء واللّغة الواصفة؛ أي اللّغة المتحدّثة عن نفسها، وهي اللّغة الشّارحة. إلاّ أنّ هذه اللّغة الشّارحة ليست فقط أداة عمليّة ضروريّة لخدمة المناطقة واللّسانيين؛ إنّما لها مهمّة بارزة في اللّغة اليوميّة. فعندما يتحدّث شخصان أرادا التّأكّد من الاستعمال الجيّد للرّامزة نفسها؛ فإنّ الخطاب سيكون مركّزاً بشكلٍ أساسيٍّ على الرّامزة، وبذلك يشغل وظيفة الشّرح. وعليه تظهر وظيفة تعدّي اللّغة في الرّسائل الّتي تتمحور حول اللّغة نفسها، فتتناول بالوصف اللّغة ذاتها، وتشمل تسمية عناصر منظومة اللّغة وتعريف المفردات.

		الوظيفة المرجعيّة		
		:		
الوظيفة الانفعاليّة	..	الوظيفة الشّعريّة	..	الوظيفة النّدائيّة
		:		
		وظيفة إقامة اتّصال		
		:		
		وظيفة تعدّي اللّغة/ اللّغة الشّارحة		

شكل رقم (2) يمثّل مخطط وظائف التّواصل اللّسانيّ بحسب فهم جاكبسون

- **الوظيفة الشّعريّة:** (Poetiqe): تبرز هذه الوظيفة في الرّسائل الّتي تجعل اللُّغة تتمحور حول الرّسالة نفسها؛ فتمثّل عنصراً قائماً بذاته؛ أي تمثّل العلاقة القائمة بين الرّسالة وذاتها، فهي الوظيفة الجماليّة بامتياز؛ إذ إنّ المرجع في الفنون، هو الرّسالة الّتي تكفُّ عن أن تكون أداة الاتّصال لتصير هدفه."(Gero,1984;P12)

" فاستهداف الرّسالة بوصفها رسالة، والتّركيز عليها هو ما يطبع الوظيفة الشّعريّة للُّغة، إذ كانت القضيّة تمثّل محاولة إثبات أنّ العامل المهيمن في اللُّغة الأدبيّة هو شكل الرّسالة، حيث نحسُّ بالكلمة بصفتها كلمة، في الوقت الّذي تفضّل فيه اللُّغة الشّعريّة الرّسالة (الشّكل) على أيّ عامل آخر، وتؤخذ الكلمة (الرّسالة) في تلك اللُّغة على أنّها كلمة في شكلها نفسه، وفي وصفها الصّوتيّ والنّحويّ والمعجميّ، وهذا ما أراد (جاكبسون) أن يثبته عندما تحدّث عن أنّ الوظيفة الشّعريّة هي التّوجُّه نحو الرّسالة بصفتها رسالة." (Aivancos,1988,p50)

"وهذه الوظيفة لا يمكن اختزالها فقط في دراسة الشّعر؛ بل هي حاضرة في جميع الأجناس الأدبيّة الّتي تصبح فيها الرّسالة هي الموضوع، وهذا ما أكّده العالم (رومان جاكبسون)؛ إذ قال: "ليست الوظيفة الشّعريّة هي الوظيفة الوحيدة لفن اللُّغة، بل هي فقط وظيفته المهيمنة والمحدّدة، مع أنّها لا تلعب (كذا) في الأنشطة اللّفظيّة الأخرى سوى دور تكميليّ وعرضيٌّ. وهذه الوظيفة تتحدّد بإسقاط مبدأ التّماثل الخاصّ للمحور الجدوليّ الاستبداليّ (Paradigmatic) على المحور النّظميّ السّياقيّ (Sintagmatic). فالاختيار ناتج على أساس قاعدة من التّماثل والمشابهة والمغايرة والتّرادف والطّباق، بينما يعتمد التّأليف وبناء المتوالية على المجاورة ." (Aakpson;R1988;p33)

" وحين تتغلّب الوظيفة الشّعرية على بقية الوظائف في نصٌ أدبيٌ، فالنّاقد يسترسل في لغة شعريّة ترتدّ إلى نفسها، وتنشئ عالمها الخاصّ بعيداً عن النّصّ المستهدف، فتغيب بذلك العلاقة الجدليّة المحتملة بين القارئ والنّصّ. وبالتّالي لايحدّثنا

هذا النَّاقدُ عن العمل الأدبيّ الَّذي يقرؤه في ذاته، وإنَّما يحدِّثنا عن العواطف والانفعالات الَّتي يخلِّفها هذا العمل على صفحة إحساسه، فقراءته تتَّصل بمعاناته الشَّخصيَّة ولا تتَّصل بمعاناة النَّصّ. فالوظيفة الشّعريَّة "تمثّل صيغة لفظيَّة مكتوبة تشمل مضموناً دلاليَّاً يقوم المتلقّي بتأويله بالاعتماد على فكّ شفراتها والتَّركيز عليها بشكلٍ أساسيٍّ، وجعلها على محور التَّحليل منطلقاً منها إلى مكوّنات نظريَّة الاتِّصال الأخرى معطياً لإحداها أهمِّيَّة على الأخرى بحسب الجنس الأدبي ذاته".(يعقوب، 2004، ص48)

وتمثَّل تلك الوظائف السَّابقة بالمخطَّط الآتي، إذ تظهر الوظائف فيه بحسب اقترانها مع العنصر الخاصّ بها في عمليَّة التَّواصل" (Aakpson;R1988;p30)

"إنَّ النَّموذج التَّواصلي عند (جاكبسون) إذن؛ مبنيٌّ على أساس نظام التَّواصل القائم على المرسِل المنجز للكلام، والمرسَل إليه مستقبل الرِّسالة، والرِّسالة ذاتها تحتاج إلى مرجع، وقناة اتِّصال، ورامزة مشتركة كلِّيَّاً أو جزئيَّاً بين المرسل والمرسَل إليه تسمح بإقامة التَّواصل والحفاظ عليه" (Aakpson;R1988;p24)

وممَّا تقدَّم يظهر أنَّ الخطاب الأدبيَّ خطابٌ لغويٌّ تواصليٌّ بحسب فهم (جاكبسون) تهيمن فيه الوظيفة الشّعريَّة من دون غياب الوظيفة الإبلاغيَّة الأساسيَّة للُّغة، وهذه الهيمنة لا تعني – مطلقاً- إهمال باقي الوظائف في أثناء الدَّرس والتَّحليل، فهيمنة الوظيفة المرجعيَّة لا تلغي الإحالة إنَّما تجعلها متوارية خلف الوظيفة المهيمنة".(Aakpson;R1988;p51)

"ولا بدَّ من الإشارة إلى أنَّه لا ينبغي لإحدى تلك الوظائف السِّتّ – كما سلف- أن يلغي الوظائف الأخرى، فإذا أُلغيت الوظيفة الانفعاليَّة – على سبيل المثال- تحوَّل النَّصُّ النَّقديُّ إلى نقدٍ انطباعيٍّ يتركَّز فيه بحث النَّاقد على ذاته، إذ ينصرف إلى انفعالات بعيدة عن النَّصّ والنَّقد كليهما، كما هو الحال عندما تلغي الوظيفة الشّعرية أيضاً الوظائف الأخرى كالوظيفة المرجعيَّة حيث يسترسل النَّاقد بلغة

شعريَّة تنغلق على ذاتها مشكِّلة عالمها الخاصّ بعيداً عن النَّصِّ المدروس. وبرأي (جاكبسون) إنَّ الاهتمام الَّذي أولاه للخطاب الشِّعريِّ ارتبط بمفهوم الوظيفة المهيمنة، من دون سواه؛ لأنَّه يتميَّز دوماً بهيمنة إحدى الوظائف السِّتِّ عليه وهي الوظيفة الشِّعريَّة، من دون إهمال الوظائف الأخرى، أي أنَّ هذه الوظيفة تهيمن على الفعل اللُّغويِّ المثار، في حين تنهض بقيَّة الوظائف بمهمَّة ثانويَّة؛ ذلك أنَّ الوظائف السِّتَّ لا تظهر بالدَّرجة نفسها في عمليَّة التَّلفُّظ هذه، ولكنَّها تظهر جليَّة واضحة بحسب أهمِّيتها في النَّصِّ من دون أن تطمس الوظائف الأخرى؛ إذ إنَّها في الأثر تمارس تأثيرها في الوظائف الأخرى كلِّها" (Aakpson;R1988;p79)

" ويخلص (جاكبسون) إلى أنَّ تنوُّع الأجناس الأدبيَّة وخصوصيَّتها مرتبط بتضافر الوظائف اللُّغويَّة الأخرى مع الوظيفة الشِّعريَّة المهيمنة في شكلٍ تراتبيٍّ متنوِّع. إذ تسلهم الوظيفة الانفعاليَّة إلى جانب الوظيفة الشِّعريَّة في الشِّعر الغنائيِّ؛ لأنَّه يركِّز على ضمير المتكلِّم، في حين أنَّ الشِّعر الملحميَّ يفتح المجال أمام الوظيفة المرجعيَّة لتساهم إلى جانب الوظيفة الشِّعريَّة فيها؛ لأنَّه يركِّز على ضمير الغائب، وشعر ضمير المخاطب يتميَّز بمساهمة الوظيفة النِّدائيَّة باستعمال صيغ محدَّدة كالأمر والنِّداء والنَّهي ".(القضماني، 2007)

ثالثاً: مشكلات واضطرابات التّواصل اللغوي:

" إنّ الإنسان يعيش في بيئته، ويتفاعل معها باستمرار عن طريق اللّغة التي يتكلّمها، ويتولّد نتيجة هذا التّفاعل عدد من الحاجات يستطيع إشباع بعضها بسهولة ويواجه صعوبة في إشباع بعضها الآخر".(عامر، 2009)

" وتلعب الدّافعية أو الرّغبة لدى الإنسان دوراً فعّالاً، بل هي معيار نجاحه أو فشله في التّواصل بهذه اللغة، واستخدام مهاراتها الأربعة: (الاستماع – المحادثة – القراءة – الكتابة)، بيسر وسهولة، فهي توجّه النّشاط الذي يقوم به المتعلّم وتحدّده، وإن استعمال اللّغة والتّواصل بها مع الناس، غالباً ما يكون السّبب الطّبيعي والحافز

الأول لتعلّم هذه اللّغة، ومن المعروف أنّ المتعلّم عندما يتّجه إلى مجتمع اللّغة يزيد من رغبته في التّواصل. وهذا يعود بالفائدة عليه ممّا يزيد عنده من المخزون اللّغوي الذي يؤدّي إلى زيادة الكفاية اللّغوية، والسّيطرة على المهارات اللغوية الأربعة ".(سكر، 2011)

" أما المدرسة فلها دور هام في حقل التّربية والتكوين، فهي مطالبة بالعمل المستمر لتحقيق أعلى قدر من التكيّف للجيل الناشئ، والتخلّص من أية ممارسة تؤدّي إلى اضطراب العلاقات بين المعلّم وتلامذته، وإذا كان نجاح المعلّم في أثناء القيام بمهمته التّعليمية داخل المدرسة مرتبطاً بعدة عوامل كما ذكرنا، فإنّ الكثير من نجاحه أو فشله يعود إلى أسلوب تعامله مع تلامذته، وتصرفاته إزاءهم، ودرجة قدرته على حلّ المشكلات الناتجة عن بعض تصرفاتهم وسلوكهم، فالتركيز على نوع العلاقة القائمة بين المعلّم والتّلاميذ، وإرساء العلاقات فيما بينهم تساهم في رفع مستوى التّحصيل الدّراسي لديهم، لأنّ المعلم هو من يمتلك مقوّمات التعلّم والإعداد للمستقبل. وتبقى المدرسة هي الفضاء المؤثر والفاعل في تكوين وتشكيل شخصية التلميذ الاجتماعية في مختلف أبعادها المعرفية، والمهاراتية، والمهنية، والوجدانية للتعلّم. لذلك تعتبر هذه العلاقات هي الطرائق التربوية، والوسائل التربوية المتبعة، لتوفير ظروف مناسبة للتعلّم، ومحدّداً هاماً في المسار الدّراسي للتلميذ بشكل عام. وفي جميع الحالات لا تتمّ العلاقات التّواصلية بطريقة ناجعة إلا إذا كان كلّ فرد متواصل مع ذاته قادراً على الانخراط والتّواصل داخل الجماعة.(يوسف، 2010) " لذلك إذا شعر المعلّم بعدم اهتمام تلامذته بأدائه، فهو أمام مشكلة، ولابدّ أن يتساءل حينها: لماذا لا يهتم التلاميذ بدروسهم؟ هل هذا يرجع إلى أسلوبي؟.. إلى طريقتي؟....الخ . وعليه حينها أن يدرك بأنّ هذه المشكلة الدراسية قد تضعه أمام موقف غامض لا يجد له تفسيراً محدّداً!!!".(عامر، 2009) " لذلك تبقى مهمة المعلّم الأساسية هي البحث عن أسباب المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها.

أ- مشكلات التّواصل اللّغوي:

1) **مفاهيم حول مشكلات التّواصل اللّغوي: - لغوياً:** يُقال: " شَكَلَ الأمر يشكل شَكلاً، أي: التبَسَ الأمر، والعامة تقول: شَكَل فلان المسألة، أي علّقها بما ينفع نفوذها " البستاني " أمّا المشكلة في المعاجم الفلسفية فهي: المُعضلة النظرية، أو العملية التي لا يتوصّل فيها إلى حلّ يقيني" الجرجاني" - **اصطلاحاً:** " تعرّف المشكلة بأنّها: (موضوع يحيط به الغموض، أو أنّها ظاهرة تحتاج إلى تفسير، أو أنّها قضية موضع خلاف) (حُسن، 2007).

2) **أنواع مشكلات التّواصل اللّغوي وعلاجها:** " يعاني بعض التلاميذ من مشكلات في التّواصل اللّغوي، وتأخّر في الكلام لأسباب متعدّدة معظمها عضويّ، ويؤكّد الاختصاصيون في هذا المجال ضرورة اكتشاف المشكلة مبكّراً وتحديد نوعيتها وأسبابها، والبدء بعلاجها لاختصار الوقت والجهد، وضمان تحسّن الحالة بدرجة كبيرة. وترتبط نسب كبيرة من مشكلات تأخّر الكلام باضطرابات السّمع التي تؤدّي إلى صعوبات في الإدراك والمحاكاة واستخدام اللّغة. كما أنّ أمراض الأذن يمكن أن تؤثّر في السّمع، وبالتالي في الكلام لكنّها سهلة المعالجة وقابلة للشّفاء. وإن بعض حالات تأخّر الكلام قد ترتبط بمشكلات تصيب المناطق المسؤولة عنه في الدّماغ، فيعجز حينها التلميذ عن استخدام الشفاه واللّسان والفكّ لإصدار الصّوت، وفي حالات نادرة ترتبط مشكلات خاصة بالتّغذية، أو ضعف في بعض أجزاء اللّسان. لذلك لابدّ من مراقبة التلميذ وقدراته اللّغوية والتّواصلية، واستشارة طبيب المدرسة في حال ملاحظة أي مشكلة لديه. ولاشكّ بأنّ جزءاً مهمّاً من تطوّر الكلام يعتمد على البيئة التي يعيش فيها التلميذ، ويبقى دور الأهل كبيراً في تشجيعه على الكلام، والمشاركة، والتدخّل المبكّر لعلاج مشكلات السّمع والكلام".(أبو رشيد،

2013) – **مشكلات التّخاطب وعلاجها:** تنقسم اللغة إلى جزأين: - التّواصل اللّغوي: وهي اللغة بأقسامها من أصوات، وحروف، وكلمات، وجمل، وتراكيب، والدلالة والمعنى. -التواصل غير اللغوي: وهي النوع الآخر من التواصل كلغة الجسد، والتواصل، والإيماءات

- جهاز النطق والكلام: ويتكوّن من ثلاث مناطق: - المنطقة الأمامية وتحتوى الشفاه والأسنان
- المنطقة الوسطى وتحتوي اللّسان وسقف الحنك واللهاة. – المنطقة الخلفية (الحلق) وتحتوي الحنجرة والحبال الصّوتية. (نسيم، 2009) أمّا مشكلات التخاطب فتنقسم إلى ثلاث مشكلات رئيسة هي مشكلات: (اللغة - النّطق والكلام - الصوت):

مشكلات اللغة: تعود أسباب التأخّر اللّغوي إلى: - نقص القدرة السّمعية: ويجب التأكّد من هذه القدرة عند التلميذ، لأنّ السّمع هو أول خطوات تعلّم اللغة واكتسابها والتواصل بها. – نقص القدرة العقلية: فكلما زاد التأخّر العقلي زاد التأخّر اللّغوي، وقلّت فرص تدريب التلميذ، وتنمية مهاراته اللغوية. وهناك أسباب بيئية (اجتماعية – نفسية) يكون من ضمنها المبالغة في مراعاة التلميذ أو القسوة عليه.

والعلاج: – هو التأكّد من القدرة السمعية والعقلية للتلميذ. – عرضه على أخصائي التخاطب لتحديد سبب التأخّر اللّغوي. – وضع برنامج علاجي لهذه المشكلة. وهنا لابدّ من أن نؤكّد دور الأهل في التغلّب على الأسباب التي أدّت إلى هذه المشكلة وأهمية تنفيذهم البرنامج العلاجي.

مشكلات النّطق والكلام: ومنها

التأتأة أو الجلجة: وهي عدم الطّلاقة في الكلام. ومن أشكالها، تكرار الحرف أو الكلمة، التوقّف المفاجئ والطويل قبل نطق الحرف أو الكلمة، إطالة النّطق

بالحرف قبل نطق الذي يليه.. . **أسبابها**: في الغالب تعود لمرحلة الطفولة المبكرة حيث يتأثر الطفل سلباً بالقسوة في المعاملة، والخوف الشديد من شخص أو أي شيء، والتهكّم والسّخرية من لغته الطّفولية، أو فقد شخص عزيز عليه.. .**العلاج**: يعتمد على الفهم الدقيق والجيد للأسباب ولطبيعة المصاب والظروف المحيطة به، وفي الغالب يحتاج إلى علاج نفسي إلى جانب العلاج الكلامي.

عسر الكلام: هناك بعض الحالات من مثل الشلل الدماغي يكون لديهم القدرة والتعبير لكن نتيجة لاضطراب في الجهاز العصبي الطرفي يجد المصاب صعوبة في تحريك أعضاء النطق للقيام بوظيفتها.

العلاج: لعلاج مثل هذه الحالات يحتاج المصاب إلى التدريب المستمر للعضو أو الأعضاء التي يصعب تحريكها، وقد يتطلب تدخّلاً من أخصائي التنفس، أو العلاج الطبيعي. وبعض الحالات يصعب الوصول إلى نتيجة مرضية، بل قد يستحيل تواصل المصاب بالكلام مع الآخرين فنلجأ إلى وسائل التواصل البديلة.

مشكلات الصّوت: - مشكلات حدّة الصّوت: إن زادت أو قلّت حدّة الصوت عن المعدّل الطبيعي لها فإنّ ذلك يعتبر مشكلة لابدّ من علاجها. مشكلات شدّة الصّوت: إن قلّت شدّة الصوت أصبح غير مسموع، وإن زادت أصبح مزعجاً ممّا يتطلّب تدخّلاً علاجياً لذلك. مشكلات نوعية الصّوت: تعني طبيعة الصوت فإن كان هناك ما يعيق اهتزاز الحبلين الصّوتيين كانت النتيجة ما يعرف بالبحّة، وتغيّر طبيعة الصّوت أيضاً تبعاً لطريقة خروج الهواء من داخل التجويف الفمي والتجويف الأنفي، ممّا يؤدي أحياناً إلى ما يعرف بالخنف بنوعيه المفتوح والمغلق. ومشكلات الصوت قد تكون عضوية أو نفسية أو وظيفية وهذا يحدّد طريق العلاج." (العقل، 2008)

مشكلات نشأت بسبب الاختلافات الشخصية: إن الاختلافات بين الشخصيات الإنسانية قد تولّد نوعاً من مشكلات التواصل اللغوي، ما لم يكن هناك

فهم جيد لاحتياجات وسلوكيات أنماط الأفراد المختلفة. وما لم يتمّ قبول فكرة حتميّة الاختلاف كطبيعة إنسانية، فإن سوء الفهم سيستمر بخط بياني متصاعد في جميع أبعاد العلاقات الشخصية. ولعلاج مشكلات نشأت بسبب الاختلافات الشخصية لابدّ من اتباع الخطوات الآتية: الخطوة الأولى: تحدث من حتمية التباين أو الاختلاف. حيث ينتج عن الصّمت تمزّق في عواطف كلّ طرف من الأطراف المشاركة. وفي نفس الوقت يقف الصّمت حائلاً أمام أية إمكانية لحلّ المشكلة. والمعالجة الصامتة هي معالجة سلبية، وأي إنسان بإمكانه أن يكون سلبياً ! فلتكن إيجابياً وتكلّم بصوت مسموع. **أين**: تكلّم عن الخلاف بشكل خاص، بحيث يتمكّن جميع المشاركين من التواصل بصدق ومن دون قلق. فما لم تعرف الحقيقة كاملة ستبقى المشكلة ماثلة والحلّ الجزئي ليس حلاً !. **متى**: تكلّم عن المشكلة عندما يكون الأفراد في أوج نشاطهم، وإلا فهم لن يكونوا قادرين على التفكير بعقل منفتح، وبالتالي لن يتمكّنوا من التعبير عن أنفسهم بوضوح. **كيف**: تأكّد من أنّ أيّ كلمة تقولها قد مرّت بثلاثة اختبارات هامة: - هل هي صادقة؟. هل هي ضرورية؟. هل خرجت بشكل لطيف؟. الخطوة الثانية:كن متفهماً. انظر إلى الأشياء من وجهة نظر الآخرين، تعامل مع الوضع من عدة وجهات نظر، تقليدية، تشاركية، أو منفردة. من جهة ثانية حاول أن تتفهّم العوامل الأخرى – من الماضي والحاضر –التي تحكم حياة الآخرين والتي يمكن أن تكون أثّرت في تشكيل شخصيته. الخطوة الثالثة: كن مرناً ولتكن لديك الرّغبة في التوصّل إلى حلّ وسط عندما يكون الأفراد متحجّرين ومتحيّزين لوجهة نظرهم فلا جدوى من الكلام، وأي نوع من أنواع النقاش لن تكون له نتيجة مرضية في خلق علاقات إيجابية. الخطوة الرابعة: كن صبوراً، متسامحاً، لتدرك أنّ الاختلافات بين الأفراد أمر حتميّ، ولا يوجد فرد متطابق مع الآخر، وأنّ الصّبر والتسامح مع أنماط الأفراد المختلفة: (التقليدي والتشاركي والمنفرد)، أمر ضروري، إذا ما كان التواصل اللغوي والاجتماعي وعمل الفريق وموقفه هو الهدف الذي نتطلّع إليه".

- "**المشكلات التي تواجه برامج تعليم اللغة العربية:** - مشكلات ومعوقات تربوية: وهي تتعلّق بمدار عملية التعليم والتعلّم، بما فيها المعلم، والمتعلّم، والكتاب المدرسي. - مشكلات ومعوقات لغوية: وهي إحدى العراقيل القائمة أمام تعليم اللغة العربية بسبب ضعف التواصل بين المعلم والتلميذ. - مشكلات ومعوقات اجتماعية: إنّ العوامل الثانوية التي تحيط ببيئة التلاميذ والمدرسة قد تساعد على تنمية القدرات اللغوية لديهم، و يكون اكتساب اللغة المنشود أنجح وأكثر تأثيراً، إذا كانت هذه البيئة متوافرة وتلعب دورها الفعّال في تحقيق أهداف تعلّم اللغة العربية. لذلك أكّدت الدراسات السابقة الحاجة الملحّة في تعليم اللغة ضمن سياقها الاجتماعي، وذلك من أجل تحقيق الوظيفة الأساسية لتعلّم اللغات، ألا وهي عملية التواصل اللغوي مع المجتمع المحلي من دون عقبات".(عبد الرحمن، 2011)

- "**المشكلات التي تواجه معلّم اللغة العربية:** إنّ أول عنصر من عناصر التعليم "المعلّم" وهو يعاني من مشكلات تعوق قيامه بدوره التربوي - التعليمي بالصورة المرجوة، والخلل في دوره ينعكس مباشرة على أدائه وتواصله مع تلاميذه، وهو مناط به تربية الأجيال القادمة وإعدادها، فهم الذين يتوقّف عليهم مستقبل الأمة العربية ولغتها العظيمة ".(الشراري، 2010، ص18-20)" أمّا المشكلات التي تواجه المعلم فكثيرة منها: - نقص التأهيل التعليمي وعدم معرفته بطرائق التدريس والتعليم الحديثة للغة. - النقص في اكتساب اللغة، وعدم تملّكها بشكل جيد، وهنا يجب أن نميّز بين امتلاك اللغة والتأهيل التعليمي، أي معرفة كيف نعلّم؟ ليس بالضرورة أن يكون امتلاكنا للغة وقدرتنا الفائقة في تحدّثها هو السبيل الأمثل لتعليمها بشكل جيد، لكن ماهو ضروري امتلاك القدرة على اتباع طرائق تدريس مثلى لتعليم أمثل للغة، وإيصالها إلى المتعلّم بطريقة سلسة وميسّرة. - وهناك فرق كبير وشاسع بين الجانب النظري والجانب العملي (التطبيقي) للغة، على الرّغم من تكاملهما. فالتأهيل اللّغوي التّعليمي سيقود المعلم نحو اختيار المنهج الأمثل، ونحو اختيار الطريقة المثلى للتدريس

والتعليم، والتعليم الجيّد هو الذي ينصح بأن يستخدم المعلم منهجاً وأسلوباً يتناسب ومستوى تلامذته. - وعلى المعلم أن يجسّد اللغة التي يعلّمها، فهو ممثّل لهذه اللغة، وعليه أن يكون موضوعياً باختياراته، فاللغة هي انعكاس للمجتمع، ولكي يتمكّن من دفع وتحضير المتعلّمين نحو التعلّم، عليه أن يحضّر تلامذته على الفهم والتفاعل والتواصل، وعلى ممارسة اللّغة المراد تعلّمها، وليتمّ ذلك عليه ألا يعيقهم عن تحديد أغلاطهم بشكل مباشر، بل عليه أن يحدّدها بشكل غير مباشر، ومن ثمّ يقوم بتصنيفها وتصحيحها بطريقة موضوعية وملائمة كي لا يعيق ممارسة المتعلّم للغة. ورغبته في امتلاكها والتّواصل بها، وليقوم بذلك عليه أن يشجّع المتعلّم على ممارسة اللغة بطريقة عفويّة، وذلك باعتياده على النظام الصوتي واللفظي للغة وبدفعه نحو الاعتياد على الاستماع الجيد إلى اللغة المتعلّمة، حيث يحيطه بمجموعة ظروف وأجواء لغوية تتعلّق بهذه اللغة عن طريق صور أو أفلام أو أغانٍ أو حوارات.....الخ، ليتواصل بها بطريقة ناجعة وشائقة". (بلان، 2008)" فعمل المعلّم ليس سهلاً وخاصة مع تلامذته في الصّف، فهم يأتون لحجرات الدراسة ومعهم بعض الفِكَر والاتجاهات، وغالباً تعترضهم عقبات في تحقيق تصوراتهم وطموحاتهم، وتظهر بعض المشكلات الناتجة عن الفجوة بين الطموحات والأهداف المتوقّعة، وبين الواقع. فعندما يواجه المعلم بتدنّي مستوى تلامذته، وعدم تفاعلهم، ورغبتهم بالدراسة، يشعر بالإحباط، وتؤثّر هذه الضغوط تأثيراً سلبياً على علاقته بتلاميذه، وعلى نوعية التدريس وعلى مختلف الأدوار التي يتوقع أن يؤدّيها ".(الشراري، 2010، ص21-23)

" **مشكلات تتعلّق باللغة العربية:** للبشر - بلا شك - عدة طرائق للتواصل اللغوي مع الآخرين، منها الطرائق الكتابية: عن طريق كتابة ما يريدون، أو الطرائق القرائية: بقراءة موضوع ما لتصل فكرة الكاتب أو الشّاعر إليك، وهناك طريقة الإشارات: وهي طريق استخدام رموز متعارف عليها بين أطراف المحادثة، وكلّ رمز يشير إلى معلومة معروفة في الواقع. أمّا أهم وسيلة يمارسها كلّ البشر وأكثرها انتشاراً

ليتمّ التّواصل بها هي الكلام أي استخدام الصّوت، بشرط أن يكون معنى الكلمات متعارف عليه ومفهوم لدى أطراف المحادثة، لكن أحياناً قد تحدث مشكلات في أثناء نقل. المعلومات فلا تصل بالشّكل المطلوب، وهذا ما يسمى بمشكلات اللغة، إذاً هي سوء فهم أو خلل في طريقة إرسال المعلومات من شخص لآخر. فقد يشرح المعلم لساعات طويلة، ثمّ يفاجأ بعد اختبار تلامذته أن لا أحد منهم إلا ما ندر قد كتب الإجابة الصحيحة ".(العقل، 2008)" لذلك على المعلّم أن يحدّد مشكلات اللغة والتّواصل عند التلميذ، ويضع برنامجاً لغوياً، وأسساً لتقييم مهارات اللغة عنده، ولكي يحقّق ذلك لابدّ من **تقييم لغة التلميذ وفق الأسس الآتية**: - ملاحظة وقياس الكلام واللغة والتواصل من خلال تطبيق برامج مقنّنة خاصة بتقييم اللغة أو من خلال وضع التلميذ تحت الملاحظة وعمل تحليل للسلوك والاستجابات اللغوية وتقديرها لتحديد قدراته من الناحية اللغوية. - أن يتعرّف الوسيلة التي يتواصل بها من بين هذه الوسائل المختلفة: (أصوات – كلمات – عبارات – صور – إشارات أو رموز). - أن يتعرّف المهارات التي يمكن قياسها أو تقييمها لتحديد قدرات التلميذ اللغوية وتحديد مشكلاته، وعمل برنامج لتنمية هذه المهارات، وبإمكانه تقييم هذه المهارات على أساس: (- مدى القدرة على الانتباه والتّواصل البصري - مدى القدرة على الانتباه والتميز السمعي (السّمع والاستماع) - لغة الجسم لدى التلميذ - اللغة الاستقبالية: (فهم معاني الكلمات - مهارات التقليد الحركي - مهارات التقليد اللفظي: أصوات - كلمات - عبارات - درجات المسمّيات بتسمية الأشياء أو الأشخاص المحيطة به - النطق التلقائي - استخدام قواعد اللغة والنحو بشكل سليم - استخدام السيكودراما في التواصل الجماعي ".(الشافعي، 2013)

" **المهارات اللازمة للتواصل اللغوي**: ليتواصل التلميذ بصورة جيدة لابدّ أن يتوافر لديه مهارات عديدة من مثل: (اللغة - القدرة على الفهم والتعبير عن الفكر - القدرة على استخدام الكلمات في مواضعها)، لذلك فإنّ حدوث أي اضطراب في

إحدى هذه المهارات يؤدي إلى اضطراب في التواصل. وتوصف هذه المواقف التي لا يستطيع التلميذ التواصل بها مع الآخرين بالتعبير اللّغوي أو الكلام: بالمواقف الطفولية – وغير المنظّمة – والمضطربة. وبالنسبة للاضطراب اللغوي ووفقاً لجمعية الطبّ النفسي فإنّ اللغة تتكوّن من أربعة محاور: (علم الصوت - القواعد اللغوية - علم دلالات الألفاظ .. – الواقعية / العملية).

أ- علم الصوت: يشير إلى قدرة التلميذ على استخدام الصّوت لإخراج الكلمات والمهارات للتفرقة والتمييز بين كل حرف وكلّ كلمة. والتلميذ لابدّ أن يتوافر لديه القدرة على استخدام الصّوت للتّعبير عن الكلمات.

ب- القواعد اللّغوية: حيث يتمّ وضع الكلمات في مواضعها الصّحيحة التي تأتي بجمل مفيدة لها معنى.

ج- علم دلالات الألفاظ: يشير إلى دلالة اللفظ وتجميع الكلمات مع بعضها لتكوين جمل. ويستطيع التلميذ استخدام القائمة العقلية المختزنة من الكلمات لتوظيفها في تعبيره، وهو الذي لديه ما يعوق علم دلالات الألفاظ غير قادر على اكتساب أي كلمات جديدة ولا تخزين ولا استرجاع كلمات مختزنة. ولابدّ أن يتم اختبار مهاراته وذلك لتقييم نقاط التقوية التي يحتاجها بصورة دقيقة .

د- الواقعية أو العملية: القدرة على استخدام اللغة في المحادثات وتشمل القدرة على الإجابة عن الأسئلة ومعرفة متى يتغيّر الموضوع الذي تدور حوله المحادثة".

4- " **العوامل التي تساعد على تفعيل عملية التواصل اللغوي:** العوامل التي يمكن أن تعمل على زيادة فعالية الاتصال الإنساني هي: (- الرؤية المشتركة - التفاعل بين المرسل والمستقبل - اللغة المشتركة- language . الثقة - مهارات الاتصال): ويقصد بـ- الرؤية المشتركة: أوجه التّشابه بين الناس في صفات وخصائص محدّدة تؤثّر في عملية الاتصال، كالمعتقدات، والقيم، والمبادئ، والثقافة،

ومستوى التعليم، والوضع الاقتصادي والاجتماعي، والسنّ، كما أنّ لدرجة هذا التشابه نفس القدر من الأهمية والتأثير، فالرؤية المشتركة بين المرسل والمستقبل تساعد على تسهيل عملية الاتصال، وتزيد من فرص نجاحه. - والاتصال التفاعلي أو الشخصي (الاتصال وجه لوجه) بين المرسل والمستقبل، يتيح فرصاً أفضل لكلّ منهما في الحصول على الاستجابات المطلوبة، ويشجّع عملية الاتصال وتبادل الآراء والفكر والخبرات، وما يسمى بالتغذية الاسترجاعية حيث يستطيع كلّ من المرسل والمستقبل توجيه الأسئلة لتوضيح المعاني، واستخدام الرّموز، والإشارات اللّفظية وغير اللفظية، لزيادة الشرح والتوضيح، وطلب معلومات إضافية يتطلّبها الفهم السليم للرسالة. - كما أنّ لعامل الثقة دور مؤثّر في عملية الاتصال فتوافره بين كلّ من المرسل والمستقبل يزيد من احتمالات نجاح عملية الاتصال، ويقلّل من الحاجة إلى معلومات إضافية. - واللّغة المشتركة بين المرسل والمستقبل تساعد على نجاح عمليات الاتصال، وذلك من خلال استخدامنا الكلمات والرّموز والإشارات الخاصة باللغة، التي تسمح لنا بزيادة عمليات التّفاعل. - ومن عوامل الاتصال الناجح مهارات الاتصال اللغوي التي ينبغي توافرها في كلّ من المرسل والمستقبل. فالمرسل الماهر هو الذي يعرف ما يمكن إرساله للمستقبل في وقت محدّد، ويعرف كيف ينقل الرسالة، ويختار القنوات المناسبة التي تحقّق غرضه، ويعرف كيف يتغلّب على مشكلات التشويه والتحريف التي يمكن أن تتعرّض لها الرسالة، ويعرف أيضاً كيف يتغلّب على المعوقات المحيطة بعملية الاتصال، ويعرف الطريقة المناسبة لعرض الرّسالة والتأثير في المستقبل. فالمستقبل بحاجة إلى مهارات اتصالية تتمثّل في القدرة على الإنصات والاستماع الواعي ليس فقط الكلمات، بل للمعاني التي تتضمّنها الكلمات، والقدرة على الاستجابة الملائمة في الوقت المناسب" (نيازي، في 2013).

5 -" **الوسائل المساعدة على التواصل اللغوي:** بعض الأشخاص لا تفلح معهم الجهود التدريبية للنطق، فلابدّ لهم من الاستعانة بوسائل أخرى بما لديهم من

قدرات أيّاً كانت للوصول إلى الهدف وهو التواصل مع الآخرين، وهذه القدرات قد تكون إشارات اليد، أو تعبيرات وإيماءات الوجه، أو الأصوات التي تقوم مقام الكلمات. أمّا الحالات التي نلجأ فيها إلى وسائل التواصل المساعدة فهي: - عسر الكلام (أبراكسيا): وتعني عدم التحكّم بإنتاج الكلام بشكل إرادي نتيجة عدم القدرة على التنسيق بين الجهاز العصبي والعضلي. - فقدان الكلام التام (أفيزيا): كاستئصال اللسان وأمراض الصّوت والتأخّر العقلي والتوحّد والصّمم أو العمى. أما الإجراءات المتّبعة مع الحالات السابقة فهي: - تحديد نوع الوسيلة، ثمّ تأمين الأدوات المستخدمة إذا تطلّب الأمر، والقيام بتدريب المصاب على استخدامها، والمتابعة المستمرة للوصول إلى تقييم موضوعي وإيجابي، لابدّ من الإجابة عن الأسئلة الآتية: (- ما سبب المشكلة؟ - هل هي دائمة أم مؤقتة؟ - ما مدى تطوّر الحالة عصبياً وتأثيرها في عضلات الوجه والجسم والأطراف والرّقبة؟ - ما مدى تأثيرها على الوظائف الحسية والإدراكية؟ - وما مدى تأثيرها على الناحية النفسية؟ - وكيف يتواصل المصاب في الوقت الحالي؟ - ما هي حالة المصاب التواصلية؟ - ما حال اللغة الداخلية والاستقبالية والإرسالية لدى المصاب؟ - تحديد نوع الوسيلة المناسبة؟ ...). فالدقة في التقييم تمنع حدوث إحباط للمصاب بسبب محاولة تعليمه استخدام إحدى الوسائل وفشله في ذلك نتيجة قصور في إحدى الوظائف أو أكثر". (العقل، 2008)

ب- اضطرابات التواصل اللغوي:

1- مفاهيم وآراء حول الاضطرابات اللغوية: (LanguageDisorders) -

تعريف الاضطرابات اللغوية: عرّفها الباحث (عوّاد 2011) " بأنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التطوّرية والمكتسبة، وتتّصف مبدئياً بنواقص عدم نضوج في استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة لأهداف الاستقبال والإنتاج اللّغوي، ويمكن أن تؤثّر في مكوّنات اللغة: (الشكل والمحتوى والاستخدام اللّغوي أيّها مع الآخر)"،

ويكاد يكون هذا التّعريف من الشّمول بحيث ضمّ بين سطوره الاضطرابات اللّغوية المكتسبة والتطوّرية كافة ، حيث تتنوّع الملامح الخاصة بالاضطراب اللّغوي باختلاف عمر التلميذ، وجنسه، والبيئة المحيطة به، حيث تتمثّل هذه الملامح في محدوديّة المفردات والجمل المفهومة لديه، وصعوبة اكتساب معان ومفاهيم جديدة، ممّا قد يجعل الاضطراب اللغوي سبباً في نقص المعرفة لديه، وما إلى ذلك من آثار على تطوّره النفسي والاجتماعي والشّخصي، وبالتالي على اندماجه في المجتمع الذي يتواجد فيه سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو المجتمع المحيط به".(عواد، 2010) و" وعرّفها (**الخوجة 2010**) بأنّها: حدوث أيّ اضطراب في قدرة التلميذ على الفهم والتّعبير عن فكره، أو خبراته، أو معرفته، أو مشاعره". والمقصود هنا وجود أيّ ضعف ظاهر في مهارات النّطق واللّغة، الذي يمكن أن يكون خلقياً أو مكتسباً. وهذه المهارات تشمل مهارات النطق والطلاقة والصّوت واللغة الاستقبالية (الفهم) أو التعبيرية. وعرّفتها (**دشّاش 2010**) بأنّها: إحدى أهم وسائل التعبير والتفاعل الإنساني". لذا نجد أنّ التأخّر أو الاضطراب اللّغوي في اللّغة هو أحد أهم الأسباب التي تؤثّر في التواصل الفعّال مع الآخرين. وعدم قدرة التلميذ على الكلام والتّعبير عن حاجاته ورغباته قد يؤثّر بشكل أساسي في سلوكه، وفي علاقته بمن حوله، وبخاصة أقرانه في الصف، ومعلّميه في المدرسة. وهي مشكلة قد تترك الأهل أيضاً في دائرة من الحيرة والإحباط". (الخوجة، 2010)

الفرق بين اضطراب اللغة والكلام: إنّ الكلام واللّغة أدوات تستعمل لأغراض التواصل، فالتواصل يطلب التّرميز والإرسال في محتوى مفهوم، وفكّ التّرميز (الاستقبال والفهم) لرسالة، كما أنّه يشتمل على مرسل ومستقبل للرّسالة". (التعليم العلاجي، 2012، taouinet maktoob blogi.com) **واضطراب الكلام**: هو اضطراب يصيب النّطق أو الصّوت أو الطلاقة . أمّا **اضطراب اللغة**: فهو إعاقة أو انحراف يؤثّر في فهم أو استعمال اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو نظام التواصل الرّمزي،

ويعرّف كرومر (Cromer): اضطراب اللغة بأنّه الاضطراب الذي يحدث، أو يوجد بمعزل عن الإعاقات الأخرى من مثل: (الصمم، أو التخلّف العقلي، أو الإعاقات الحركيّة، أو الاضطرابات الشخصية). كما وقد يحدث مع كلّ الإعاقات المذكورة، لكن لابدّ من تقديم العلاج المناسب لها.

العلاقة بين اضطرابات التواصل وعملية التواصل: إن اضطرابات التواصل تعوق عملية التواصل بين التلميذ والمحيطين به، فالتلميذ المصاب باضطراب التواصل لا يستطيع التعبير عن نفسه، وعمّا يدور بينه وبين الآخرين، ممّا يؤدّي إلى إعاقة عملية التواصل التي لها تأثيرها السّلبي عليه وعلى كلّ المحيطين به، فقد يصاب بالإحباط أو الخجل أو الانطواء أو القلق أو سوء التوافق مع الآخرين. وتكثر اضطرابات التواصل في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وخصوصاً اضطرابات النطق والكلام، التي ترجع في الأصل إلى الأساس الاجتماعي والنفسي، كالتقليد والمحاكاة لبعض التلاميذ الذين لديهم عيوب في النّطق أو الصّوت. وربما تعود غالبية مشكلات تلك الاضطرابات لديهم إلى مجموعة من العوامل البيئية والمدرسية، منها إساءة معاملتهم أو الإهمال. ومن الممكن أن تؤثّر اضطرابات الكلام واللغة في علاقة التلميذ المصاب الاجتماعية، وتفاعلاته مع أقرانه في الصف ومعلّميه، كما أنها تؤثّر في مستوى أدائه في المدرسة، وفي الصّف، وقد تؤدّي إلى بعض المشكلات الانفعالية كردّ فعل بسبب عدم قدرته على الطّلاقة اللفظية، بالإضافة إلى معاناته من بعض المشكلات النفسية كالارتباك والإحباط وتدنّي مفهوم الذات لديه، وإنكارها. وهي كمفهوم تشير إلى عجزه عن جعل كلامه مفهوماً للآخرين، والعجز عن التعبير عن فكره بكلمات مناسبة، وعجزة عن فهم الفكر التي يسمعها من الآخرين سواء المنطوقة أو المكتوبة (شقير 2005). ومن الجدير بالذكر أنّ أي اضطرب أو خلل يصيب لغة التلميذ يؤثّر سلباً في نفسيته وقدرته على التواصل في مجتمعه، وهذا ينعكس على حياته المستقبلية في النواحي الاجتماعية والنفسية والأكاديمية والمهنية كافة ، ممّا يؤثر في قدرته على التفاعل مع الآخرين، ويعمل على تدنّي قدرته التّحصيلية، وأدائه بشكل طبيعي في

المدرسة. لذلك نلاحظ أنّ كثيراً من الأهالي المراجعين لعيادات التخاطب وكثيراً من العامة وغير المتخصّصين يردّدون باستغراب سؤالهم الآتي: - هل يمكن أن تصاب اللغة باضطراب؟ وهل ابني يعاني من اضطراب في لغته؟ وما هو تأثير هذا الاضطراب على حالته ومستقبله التعليمي ومستقبل حياته؟ وهل يمكن التغلّب على هذا الاضطراب ؟ ...الخ (عواد و هويدي 2010). إنّ الإجابة عن هذه الأسئلة قد تطول ولكن ما يهمّنا هو إدراك التّعريف الآتي من قبل الأهل، وغير المختصين في هذا المجال وهو: (إنّ اللغة والكلام كأيّ نشاط يؤدّيه الإنسان يعتمد على أعضاء في جسده، و يمكن أن تصاب هذه الأعضاء باضطراب، وتحتاج إلى طبيب يشخّص حالته، ويحدّد كيفية التدخّل الناجح له. وتشير الإحصائيات إلى أنّه في أي مجتمع يعاني نحو ما يقارب (5 – 10 ٪) من مشكلات في التواصل تتمثّل في: (اضطرابات النطق واللغة من مثل اضطرابات: اللفظ، والخلل في الصّوت، والرّنين الصوتي، والتواصل ذات المنشأ العصبي، واللجلجلة (عواد و الرعود 2012)".(قاسم، 2010) -" **الأنماط المختلفة لاضطرابات التواصل** هي:

اضطراب اللغة التعبيرية: وتعرف بصعوبات في القدرة على إنتاج الكلام.

اضطراب اللغة الاستقبالية: ويتضمّن عدم القدرة على فهم الكلام المسموع أو ترميزه

إضطراب اللغة الاستقبالية – التعبيرية المختلط: وهو خليط بين اضطراب اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وهي عبارة عن التأخّر النمائي للغة، وصعوبات في القدرة على فهم اللغة وإنتاج الكلام".(سليم، 2013)

2- تصنيف الاضطرابات اللغوية:

تصنّف وفقاً لمعايير الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع (ASHA) كنظام تصنيفي يشتمل على خمسة أنواع للّغة هي: - **الفونولوجي (الصوتي)** Phonology – **المورفولوجي (الصرفي)** Morphology – **النحوي** (ترتيب الكلمة وبناء الجملة) –

الدلالي اللفظي (معاني الكلمات والجمل) Semantics - **البراجماتي** (الاستعمال الاجتماعي للغة) Pragmatic. وهناك طرائق أخرى في تصنيفها تعتمد على الأسباب والظروف الصحيّة المرتبطة فيها من مثل: (التوحّد، وإصابات الدماغ، والتخلّف العقلي، والشلل الدّماغي). أمّا الإعاقات اللغوية فتصنّف اعتماداً على الصّعوبات المحدّدة في المجالات الآتية: (- الإدراك- الانتباه - استعمال الرّموز - استعمال قواعد اللغة - القدرة العقلية العامة - التفاعل الإجمالي المرتبط بالتواصل)".(الزريقات، 2005، ص109-110) **3-"مظاهر اضطرابات اللغة وأنواعها:** "تشمل اضطرابات اللغة المظاهر الآتية: تأخّر ظهور اللغة: و في هذه الحالة لا تظهر الكلمة الأولى للتلميذ في العمر الطبيعي لظهورها بل قد تتأخّر، ويترتّب على ذلك مشكلات في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وفي الحصيلة اللغوية، وفي القراءة والكتابة. - صعوبة الكتابة: وفي هذه الحالة لا يستطيع التلميذ أن يكتب بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، والمتوقّع كتابتها ممّن هم في عمره الزّمني، فهو يكتب في مستوى يقلّ كثيراً عمّا يتوقّع منه - صعوبة التذكّر والتّعبير: ويقصد بذلك صعوبة تذكّر الكلمة المناسبة في المكان المناسب، ومن ثمّ التّعبير عنها، وفي هذه الحالة يلجأ التلميذ إلى وضع أية مفردة بدلاً من تلك الكلمة. - فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها: في هذه الحالة لا يستطيع التلميذ أن يفهم اللغة المنطوقة كما لا يستطيع أن يعبّر عن نفسه لفظياً بطريقة مفهومة، ويمكن التّعبير عنها بأنّها فقدان القدرة على فهم اللّغة أو إصدارها والتي تحدث للفرد قبل اكتسابه اللّغة ويترتّب على ذلك مشكلات في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين وفي التّعبير عن الذات وفي الحصيلة اللغوية لديه فيما بعد. - صعوبة فهم الكلمات أو الجمل: ويقصد بذلك صعوبة فهم معنى الكلمة أو الجملة المسموعة، وفي هذه الحالة يكرّر التلميذ استعمال الكلمة أو الجملة من دون فهمها، وتحدث مشكلات انفعالية سلبية على التلميذ نفسه.- صعوبة القراءة: في هذه الحالة لا يستطيع التلميذ أن يقرأ بشكل صحيح المادة المكتوبة، والمتوقّع قراءتها ممّن هم في

عمره الزمني، فهو يقرأ في مستوى يقل كثيراً عمّا يتوقّع منه. - صعوبة تركيب الجملة: يقصد بذلك صعوبة تركيب كلمات الجملة من حيث قواعد اللغة ومعناها، لتعطي المعنى الصّحيح، وفي هذه الحالة يعاني التلميذ من صعوبة وضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب. ومن الممكن أن ترتبط اضطرابات اللغة لدى بعض التلاميذ بالإعاقة الجسمية والحسية. ومن خلال معرفة التباينات والفروق الفردية يمكن القول بأنّ التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة تظهر لديهم **مشكلات في**: (مهارات اللغة التعبيرية. مهارات فهم اللغة المنطوقة . مهارات الاستماع . فهم معاني الكلمات. استخدام المكونات المورفولوجية للغة. الاستخدام المحدود لتراكيب الجملة. استخدام اللغة المتعلّمة . المهارات الحوارية . المهارات الروائية). بالإضافة إلى ذلك فإن بعض تلاميذ ذوي اضطرابات اللغة يعايشون مهارات معرفية مقيّدة. مشكلات أكاديمية لاحقة. أنماط غير سويّة للغة ". (Lutz,J.1962.P294)، وفيما يلي عرض لأهم **أنواع اضطرابات اللغة** :- التأخّر اللغوي: (Language Delay). (يعرّفه عبد العزيز السرطاوي وآخرون في معجم التربية الخاصة 2002): بأنّه ذلك التلميذ المتأخّر لغوياً الذي يستخدم لغة بسيطة للغاية في المراحل التي تنمو فيها اللغة عادة؛ ممّا يؤدّي إلى بطء اكتساب اللغة وتأخّرها لديه. ويعرّف (كمال سيسالم 2000)- القصور أو العجز اللغوي (Languag Deficit) بأنّه: يتمثّل في قصور تنظيم وتركيب الكلام، والتحدّث بجمل غير مفيدة، واستخدام الكلمات والأفعال والضّمائر في أماكن غير مناسبة لها. أمّا (حوريّة باد 2002) فتحدّد أسباب التأخّر اللغوي بما يأتي: - أسباب نفس -اجتماعية داخل أسرة التلميذ حيث تعرقل تطوّر لغته وشخصيته - التواصل مع التلميذ باستعمال ألفاظ مضطربة ومختصرة - عدم التواصل معه إلا في ساعات متأخّرة في المساء لغياب الأبوين عن البيت طوال النهار - تداخل اللّغات كتواصل الأبوين مع التلميذ بلغة مختلفة عن لغة المدرسة (الفصيحة)، وبالتالي يصعب على التلميذ التميز بينهما لاكتساب النماذج اللفظية وقواعد النحو والصرف. - السكتة

اللغوية (الأفازيا): ويعرّف (كمال سيسالم 2022) الحبسة الكلامية بأنّها فقدان القدرة على الكلام في الوقت المناسب على الرّغم من معرفة التلميذ بما يريد أن يقوله، وتنتج عن مرض في مراكز المخ. أمّا (عبد العزيز السرطاوي وآخرون ،2002) فيعرّفوها بأنها: قصور في القدرة على فهم أو استخدام اللغة التعبيرية الشفوية، وهي مصطلح عام يشير إلى خلل أو اضطراب أو ضعف في أحد جانبي اللغة: (الاستيعاب والإنتاج) أو كلاهما، وينتج هذا الاضطراب عن خلل يصيب مراكز اللغة في الدماغ، وحتى تعتبر الحالة حبسة كلامية يجب أن تكون الإصابة قد حدثت بعد اكتمال نمو اللغة. وتوجد أنواع عديدة من الأفازيا منها: (التعبيرية أو الحركية – الاستقبالية أو الحسية - تسمية الأشياء– الشاملة أو الكلية – التوصيلية - الممتدة أو العابرة لمناطق القشرة)، ويُضيف (السرطاوي وأبو جودة 2000) أنّ أداء المرضى المصابين بالسكتة اللغوية يتّسمون بضعف واضح في **الاستيعاب السمعي**، ويخلطون في الكلمات المتشابهة في المعنى أو في اللفظ. كما يصابون في **القراءة** بعجز في تمييز معرفة الكلمات المكتوبة، وقد يقرؤون الكلمات من دون فهم، ويظهرون بطئاً في قراءتهم. وقد يعانون من صعوبات في **الكلام** وفي إيجاد الكلمة المناسبة عند الحاجة إليها، ويستبدلون كلمة بأخرى، ويعانون من صعوبة في التعبير عن أنفسهم. وفي **الكتابة** قد ينسون شكل الحروف، أو يكتبون كتابة عكسية، ويظهرون أغلاطاً إملائية، ويكتبون ببطء شديد. وقد لا يفهمون المقصود من **الإشارات**، ويظهرون عجزاً في التواصل عن طريق الإشارات." (البيلاوي، 2003، ص35–40)، وتختلف نسبة الأفراد ذوي اضطرابات اللغة تبعاً لاختلاف الدراسات أو الأبحاث التي أجريت حول موضوع نسبة اضطرابات اللغة، من حيث أنواعها وأسبابها، حيث يقدّر مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية نسبة التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة في المجتمع الأمريكي بحوالي (3.5٪)، وأن نسبة تلاميذ المدارس ممّن يعانون من اضطرابات الكلام تتراوح من (1–3٪). وقد أشار التقرير السنوي الثالث والعشرون لدائرة التربية الأمريكية إلى

أنه في العام الدراسي (2001) يوجد حوالي (2.3٪) من التلاميذ اللذين التحقوا بالمدارس ولديهم إعاقات بسبب إعاقات الكلام أو اللغة أو كلاهما. وهذا يعادل (2 من كل 100) تلميذ من مجموعة (1081822) تلميذ بين عمر (7-17 سنة) يتلقّون خدمات نطقية ولغوية. (الخطيب، 2007، ص136-137)

أسباب اضطرابات التواصل اللغوي: تتعدّد الأسباب المؤدية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى شكل ما أو أكثر من أشكال الاضطرابات اللغوية، إذ ترتبط الاضطرابات اللغوية بأسباب عضوية، وأخرى اجتماعية - بيئية، أو تعليمية، أو وظيفية، أو نفسية، وعلى ذلك يمكن تقسيم **أسباب الاضطرابات اللغوية** إلى:

- **الأسباب العضوية:** وتتمثّل في وجود اضطراب في المناطق المسؤولة عن النّطق والتفكير والسّمع والاستيعاب، وإنّ تكوين اللّغة في المخ يؤدّي إلى اضطراب بهذه الوظائف، وهذه الأمور تحدث للفرد قبل أو أثناء الحمل والولادة أو في أثناء الطفولة المبكرة من مثل: (ارتفاع درجة الحرارة، والالتهابات، والحوادث و...الخ)، وترتبط الأسباب العضوية لاضطرابات الكلام واللّغة بجهاز النّطق والكلام، وأي خلل في الجهاز السّمعي والحنجرة واللّسان والشّفاه وسقف الحلق والأسنان والمخ، قد يؤدّي إلى اضطرابات كلاميّة.

الأسباب الاجتماعية - البيئية: تعود هذه الأسباب إلى التنشئة الأسرية والمدرسية وأساليب العقاب الجسدي الذي يؤدّي بدوره إلى الاضطرابات اللّغوية، ويلعب تقليد الأطفال لآبائهم الذين يعانون من اضطراب في الكلام واللّغة دوراً هاماً في الاضطرابات الكلامية واللغوية، ويؤثّر الحرمان الثقافي والبيئي في التواصل من مثل: وجود العناصر الكيميائية كالرّصاص والزئبق و...، التي تؤدّي إلى اضطرابات في اللغة، والأماكن التي لا تتوافر فيها عوامل التنشئة الاجتماعية المناسبة قد تؤثّر أيضاً في حصيلة التلميذ اللغوية.

الأسباب التعليمية: إن مهارات اللغة والكلام مهارات (مكتسبة) متعلّمة، لذلك قد يحدث اضطراباً في طبيعة التفاعل بين المتحدّث والمستمع، ممّا يؤثّر في النمو اللغوي. لذلك يجب توافر بيئة تعليمية مناسبة للتلاميذ.

الأسباب الوظيفية: تعتبر الأسباب الوظيفية لاضطرابات التواصل نتيجة سوء استخدام العضو المسؤول عن المهارة، ويعتبر الجهاز البلعومي من أكثر الأجهزة التي تستخدم بشكل سيء، والذي يؤدي إلى تلف عضوي في تلك الأجهزة.

الأسباب النفسية: هناك تأثير في الاضطرابات النفسية والعقلية على قدرة التلميذ في التواصل اللغوي مع الآخرين، فانعدام الأمن النفسي يؤثّر في نموّه اللغوي، وهناك أدلّة كثيرة تشير إلى وجود أثر القلق والتوتّر عفي عملية التواصل اللغوي عند التلميذ، وبعض التلاميذ الذين يعانون من إعاقات انفعالية يظهرون اضطرابات في اللغة خاصة في المواقف التي تتقن نوعاً من التواصل الشخصي المتبادل." (نسيم، 2009)

" **أعراض اضطرابات التواصل اللغوي: إنّ** أهم الأعراض التي تدلّ على اضطرابات التواصل تتمثّل في أنّ: التلميذ ذو اضطرابات التواصل لا يستطيع الكلام على الإطلاق - التلميذ يمتلك حصيلة لغوية محدودة لا تتناسب مع عمره الزمني - بعض التلاميذ ذوي اضطرابات التواصل لديهم صعوبة في فهم التعليمات البسيطة - غير قادرين على تحديد / تسمية الأهداف (unable to name objects.o) ، وأنّ معظم ذوي اضطرابات التواصل يستطيعون التحدّث مع دخول المدرسة - وبرغم ذلك تستمر معاناتهم من مشكلات التواصل اللغوي - غالباً ما يعانوا في سنّ المدرسة من مشكلات في الفهم وتكوين الكلمات - وتزداد معاناتهم نتيجة صعوبة الفهم والتعبير عن الفكر." (سليم، 2013)

الخصائص العامة للتلاميذ المضطربين لغوياً: يظهر التلميذ المضطرب لغوياً أنماطاً لغوية مختلفة عن التلميذ الطبيعي من خلال الخصائص الآتية : أ- ضعف اللغة

الاستقبالية (Low) Receptive Language والتي من أهم سماتها: فشل التلميذ في فهم الأوامر التي تلقى عليه بواسطة من يكبروه سناً، و بالتالي عجزه عن التّعامل معها، وحتى يعتبر هذا التصرّف مؤشّراً على التأخّر اللّغوي. ظهور التلميذ وكأنّه غير منتبه (ضعف في الاستجابة للآخرين). إظهار التلميذ صعوبة في فهم الكلمات المجرّدة . وقد يخلط التلميذ في مفهوم الزمن. ب- ضعف اللغة التعبيرية (Low Expressive Language) ، ومن أهم سماتها: . يظهر التلميذ مقاومة للمشاركة في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة. المحدودية في عدد المفردات التي يستخدمها ، وكذلك اختصار إجاباته على عدد معيّن من الأنماط الكلامية في كلامه، واستخدام مفردات غير مناسبة. عدم القدرة على استيعاب التعليمات اللفظية، وبالتالي اتباع هذه التعليمات . عدم القدرة على مطابقة الآخرين بالأصوات . يكون كلام التلميذ غير ناضج، بحيث يظهر كلامه أقل من عمره الزّمني. عدم قدرة التلميذ على استغلال خبراته السابقة، بحيث يظهر كلاماً متقطّعاً . إظهار تكوين مفاهيم ضعيفة، وبالتالي يكون كلامه أقل من عمره. صعوبة في إيصال الرّسالة للآخرين . صعوبة في التعبير عن الحاجات الشخصية. ج- ضعف الكفاية التواصلية Communication of Low Competency)): فالتلميذ الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه، أو يفهم ما يدور بين الآخرين، أو التواصل معهم بسبب اضطراب في لغته وتخاطبه مع الآخرين، قد يؤدي به ذلك إلى الوقوع في العديد من المشكلات التي من بينها تجنّب المستمعين له أو تجاهله، أو الابتعاد عنه بسبب صعوبة التواصل والتّعامل معه، وعدم قدرتهم على فهمه، ومن ثمّ استجابتهم له بصورة غير مناسبة، ممّا يؤدي إلى حدوث حالة من الارتباك بينهم وبينه، ممّا يترتّب عليه إخفاق التلميذ أو فشله في التواصل مع الآخرين، وممارسة حياته الاجتماعية بشكل طبيعي وبالتالي عدم تكيّفه مع بيئته. د- ضعف الأداء المعرفي والأكاديمي (Low Cognitive Academic performance): سواء أكانت اللغة لفظية أو غير لفظية (إشارية) فهي أساس المعرفة، فالتلاميذ الذين

يعانون من اضطرابات لغوية، ومن صعوبات في إتقان القراءة والكتابة في سنوات المدرسة الابتدائية، سببها أنّ القدرة على النجاح في القراءة تتطلّب قدرات مبكّرة لالتقاط الأصوات، ومقابلتها، وتحديد أجزاء الصوت في الكلمات وأشباه الجمل وإنتاج الإيقاع، أما التلاميذ الذين لا يمتلكون وعياً في الوحدات الصّوتية فهم معرّضون للفشل القرائي، وعلاج ذلك يتطلّب تعليمات محدّدة في تعليم الوعي الصّوتي وتقطيع الأصوات، وهو بحدّ ذاته مطلب ضروري لتعلّم القراءة لاحقاً. هـ- ضعف الكفاية النفسية والاجتماعية: فقد تظهر على التلميذ المضطرب لغوياً سمات نفسية واجتماعية ووجدانية، تتمثّل في مشكلات التعامل مع أصدقائه كالعدوانية أو الانفراد والخجل والاضطراب من الاختلاط، أو اختيار أصدقاء له ممّن هم أقل من عمره الزّمني بسبب مستواه اللغوي الأدنى من رفاقه، حيث أنّ تطور شخصية الفرد ونضجه الاجتماعي في المجتمعات عامة، يعتمدان بشكل كبير على مهارات التواصل اللغوي، وعلى التفاعل الاجتماعي الذي يتكوّن عن طريق تفاعل الفكر بين اثنين أو أكثر من الأفراد، وتعتبر اللغة أكثر الطرائق سهولة ومناسبة في نقل الرسائل بين الأفراد في مجتمعات السامعين، كذلك إن افتقار الفرد في أي مجتمع من المجتمعات لمهارات التواصل اللغوي والاجتماعي مع الآخرين، وضعف مستوى قدراته وأنماط تنشئته الأسرية يعود إلى عدم بلوغه مستوى النضج الاجتماعي المناسب لعمره الزمني".(عواد، 2010)

7 – "**تقييم وتشخيص ذوي اضطرابات التواصل: إنّ** اضطرابات التّواصل هي اضطرابات ملحوظة في النّطق، أو الصّوت، أو الطّلاقة الكلامية، أو التأخّر اللّغوي، أو في عدم تطوّر اللغة التّعبيرية، أو اللغة الاستقبالية، الأمر الذي يجعل التلميذ بحاجة إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة".(الخطيب، 2007، ص137)، ومعظم التلاميذ ذوي اضطرابات التواصل، يتمّ أولاً بالنسبة إليهم تقييم اللّغة والكلام عندما تكون لديهم مشكلات في التّواصل ظاهرة. ثمّ يعرض التلميذ على الطبيب النفسي لاستشارته؛

خاصةً في حالة ظهور مشكلات سلوكية أو انفعالية. (سليم، 2013) وتهدف هذه المقاييس إلى جمع معلومات عن البناء اللّغوي لدى التلميذ ومحتواه، ودلالات الألفاظ، واستخدام اللغة، ونطق الكلام، والطّلاقة اللغوية، وخصائص الصّوت، والهدف من التشخيص هو تحديد طبيعة اضطراب التواصل ومعرفة مدى قابليته للعلاج، ويتطلّب ذلك دراسة حالة التلميذ التي يجب أن تحتوي المظاهر النمائية والتطورية لديه. وأن تشمل عملية التقييم المناحي الآتية:

أ- فحص النّطق وتحديداً أغلاط النطق عن التلميذ .ب- فحص السّمع لمعرفة هل سبب الاضطراب يعود لأسباب سمعية ؟

ج- فحص التمييز السّمعي بهدف تحديد مدى قدرة التلميذ على تمييز الأصوات التي يسمعها

د- فحص النمو اللغوي لتحديد مستوى النمو اللغوي لدى التلميذ، ومعرفة ذخيرته اللفظية وقياسها مع العاديين. **أمّا قياس العوامل النفسية المرتبطة باضطرابات التواصل:** فتأخذ واحداً أو أكثر من الأشكال الآتية:

المنحنى التشخيصي العلاجي: الذي يركّز على دراسة خصائص التلميذ السلوكية، وبعد تحديد أسباب الاضطراب يقدّم العلاج ويشمل تحليل مهارات التلميذ الكلامية واللّغوية، وتحديد المهارات التي يفتقر إلى تدريبه عليها.

المنحنى السلوكي التّعليمي: يقيّم هذا الاتجاه اضطرابات اللغة والكلام على أساس مبادئ التعلّم السلوكي الإجرائي، ويحدّد المثيرات البيئية واللفظية ذات العلاقة بالاضطراب التّواصلي وتحديد المفردات وطرائق تعديل السلوك المقيدة في العلاج. - المنحنى التفاعلي: ويركّز هذا المنحى على تحديد مواطن الضّعف والقوى لدى التلميذ في مجال استخدام اللغة في الاتصال مع الآخرين بهدف تنظيم الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلميذ.

المنحنى النفسي التحليلي: ويهدف هذا المنحى إلى تحديد العوامل النفسية والانفعالية ذات العلاقة باضطرابات التواصل، وقد يفيد في العلاج الاختبارات الإسقاطية والدراما. - المنحنى البيئي: ويهدف إلى دراسة جميع الخصائص الشخصية، والأبعاد البيئية، التي ترتبط باضطرابات التواصل وتكون عملية القياس والتشخيص منصبّة على تقييم ديناميكيات الشخصية لدى الفرد ومهاراته اللفظية وغير اللفظية ومهاراته في التواصل الاجتماعي" (الجالودي، 2011).

" **وهناك اعتبارات هامة عند تشخيص ذوي اضطرابات التّواصل:** فعند استخدام أخصائي اللغة (أخصائي التّخاطب)، أو المعنيّ بتعليم اللغة (المعلّم) تشخيص التّواصل الشّفهي – السّمعي مع ذوي اضطرابات التّواصل اللّغوي يمكنه أن يستعين بما قدّمه كلّ من (سوليفان وفيرنون)(Sullivan and Vernon) (1979))، **من توصيات** في هذا الموضوع وتتجلّى بالنقاط الآتية: - حافظ على التّواصل البصري مع التلميذ. واحصل على انتباهه. ثمّ تأكّد من أنه ينظر إلى وجهك. وتكلّم بوضوح ومن دون المبالغة في حركة الشفاه. وتأكّد من عدم وجود إضاءة عاكسة على وجهه. وحافظ على مسافة (2–3) أقدام بينك وبينه. واستخدم جملاً بسيطة وقصيرة مع التلاميذ الصّغار. وأعد التّعليمات إن كانت هنالك ضرورة لذلك. وأخبر التلميذ بعدم فهمك للاستجابة عند الحاجة لذلك. واطلب إليه أن يضع المعينات السّمعية (إن كان يستعين بها). واستخدم مواد



الاختبار بطريقة هادئة قدر الإمكان. وافحصه في مكانٍ خالٍ من المشتّتات. ويجب أن تعلم بأنّ كثيراً من التلاميذ يشعرون بعدم الأمن والإحباط في مواقف الاختبار بسبب الصّعوبة في التّواصل، وصعوبة المهمات. وإنّ مفردات التلميذ سوف تكون محدودة بدرجة شديدة حيث أنّه لا يكتسب المفردات والمعلومات العرضيّة التي يكتسبها الأفراد العاديين ببساطة من خلال استماعهم لكلام الآخرين (ليندا هارجروف ، جيمس بوتيت : 1988 ، 455). **لكن ما مدى انتشار هذا الاضطراب؟ تبيّن أنّ** معدّل انتشار اضطراب التّعبير اللّغوي (حوالي 6٪) من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (5 سنوات و11 سنة)، وتقل نسبة الانتشار ممّن أعمارهم فوق (11) سنة، ومعدل حدوث الاضطراب اللغوي عند الذكور أكثر منه عند الإناث، ويزداد معدل الحدوث عند العائلات التي تعاني من مشكلات، أو اضطراب في التّواصل، أو اضطراب الصّوت.

علاج الاضطرابات اللغوية: لا يقتصر علاجها على التمارين الصوتية Voice (Exercises)، ولكنّه عملية تأهيل كليّة، تهتم بالإضافة إلى الصّوت بصحة الفرد وحياته عموماً. وبناء على ذلك، فإنّ **علاجها** يشتمل على ثلاثة أنواع من الإجراءات هي: - الإجراءات الطبية (Medical Procedures) : وتتضمّن الجراحة، والأشعة، والعقاقير الطبية، وخدمات الطبّ النّفسي. - الإجراءات البيئية (Environmental Procedures): وتشمل تعديل الظروف المدرسية، والأسرية ذات العلاقة، وإرشاد التلميذ، ومساعدته على التكيّف مع هذه الظروف. - الإجراءات التأهيلية المباشرة (Direct Rehabilitation): وتشمل تطوير مهارات الاستماع، والصّحة النفسية والجسمية، والتمارين التنفّسية، والتدريب على الاسترخاء، والتمارين الصّوتية. وأخيراً يكون علاج اضطراب التعبير اللّغوي عند التلميذ عن طريق فريق عمل مكوّن من: (الأسرة. الطبيب النفسي. معلم اللغة والكلام)". (الخطيب، 2007، ص 136-137)

" **أمّا تحديد العلاج الفعّال لاضطرابات التواصل اللغوي** لدى التلميذ فيكون من قبل الطبيب، ومعلم التربية الخاصة، وأخصائي اللّغة والكلام والتخاطب، والصّحة العقليّة. ويجب أن يبنى على: - عمر التلميذ، والصّحة العامّة، والتاريخ الطّبي، ومدى شدّة الاضطراب، ونوع الاضطراب، ومدى تحمّل التلميذ للعلاج الخاص، أو العلاج النفسي. وإنّ تنسيق الجهود بين الآباء والمعلّمين اختصاصيي اللغة والكلام والتخاطب، وأخصائي الصّحة العقلية لتقديم خطة للعلاج، لابدّ من أن تتضمّن علاجاً فردياً أو جماعياً، وهناك مدخلان عادة ما يتمّ وضعهما في الحسبان، وهما؛ - التكتيكات العلاجية (Remedial techniques)، وهو عادة ما يتمّ استخدامه في تنمية مهارات التواصل وتحسينها (communication skills) ، والمدخل الثاني يستخدم في مساعدة التلميذ على تدعيم جوانب القوة / أو البناء على جوانب القوة لديه، وذلك للتغلّب على القصور في مهارات التواصل اللغوي. (وهذا ما ينادي به علم النفس الإيجابي؛ من إمكانية استخدام جوانب القوة في شخصية التلميذ وتدعيمها كي تسمع في المناطق الضعيفة الأخرى، بالإضافة إلى بثّ بعض المدعمات الإيجابية في شخصيته كالسعادة والتفاؤل والأمل ".(سليم، 2013)

" ويعتبر **الرّسم وسيلة تواصل عند التلاميذ** فهو عمل فنيّ تعبيريّ يقوم به التلميذ وهو بديل عن اللغة المنطوقة، وشكل من أشكال التواصل غير اللفظي، وكذلك التنفيس الانفعالي، وانعكاس لحقيقة مشاعرهم نحو أنفسهم والآخرين، ووسيلة ممتازة لفهم العوامل النفسية وراء السلوك المشكل، وقد أثبتت الدراسات النفسية التحليلية لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بأننا نستطيع في هذه المرحلة بالذات ومن خلال الرّسم الحرّ الذي يقوم به التلميذ أن نصل إلى أمور لا شعورية غير ظاهرة، والتعرّف إلى مشكلاته وما يعانيه، وكذلك التعرّف إلى ميوله واتجاهاته، ومدى اهتمامه بموضوعات معينة في البيئة التي يعيش فيها، وعلاقته بالآخرين سواء في الأسرة أوفي المدرسة وبخاصة مع رفاقه. وعلى هذا يكون الرّسم

أداة مناسبة لإقامة الحوار وتحقيق التواصل مع الآخرين، حتى أولئك الذين لا يجيدون الرّسم. لذا يوصي بعض علماء النفس باستخدام الرّسم مع التلاميذ المتأخّرين دراسياً، والذين يعانون من سوء التّوافق الاجتماعي والانفعالي ومن لديهم مشكلات سلوكية، وإذا ما أمعنّا النّظر في رسوماتهم وفحواها، وسألناهم عنها، وتفحّصنا الألوان التي يستخدمونها، والخطوط من حيث الدقّة والعمق، وطبيعة الرّسومات التي يميلون إليها، ومعنى كلّ رسمة بالنسبة إليهم. قد تكون المعلومات عن استخدام وتحليل هذه الرسوم أداة هامة في جهود كلّ من الأخصائيين، والمرشدين النّفسيين، وحتّى معلّمي مادة التربية الفنية بالمدارس لفهم مشكلات التلاميذ، كالقلق من الامتحانات والمشاعر تجاه معلميهم والمدرسة، والدافعية نحو التعلّم والمشكلات الأسرية، والعلاقة مع الرّفاق، وفي هذا الصّدد يؤكّد العلماء ضرورة استخدام الفنّ في علاج الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية، حيث يمكن لنشاط الفنّ أن يهيّئ هؤلاء التلاميذ للعلاج. وبإمكاننا تلخيص الفوائد الناجمة عن استخدام الرسم مع التلاميذ بالنقاط الآتية: *التعبير عن الحاجات والرّغبات والدّوافع التي لا يستطيع التلاميذ التلفّظ بها شفوياً. * البحث عن الصّراعات الدفينة في شخصية التلميذ * التعرّف إلى المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعانيها التلميذ * التعرّف إلى شبكة العلاقات الاجتماعية التي يعيش في ظلّها، والأشخاص المؤثّرين في حياته *التعرف إلى مدى علاقة التلميذ بأشخاص معيّنين، والمشاعر الإيجابية أو السلبية التي يكنّها نحوهم * تفريغ طاقاته في أمور إيجابية مثمرة * التعرّف إلى الألوان وعلاقتها بالطّبيعة والحياة الاجتماعية المحيطة، ودلالات استخدام التلاميذ في رسومات التلميذ *تنمية الحسّ الجمالي والذّوق الفنيّ عند التلميذ * تنمية روح الخيال عند التلميذ * تفريغ الشحنات الانفعالية السلبية كالغضب والعدوان والخوف * وسيلة للتعبير والتواصل مع الآخرين عند التلاميذ الانطوائيين * التعرف إلى الحالة التي يعيشها التلميذ في أثناء الرّسم كالخوف والغضب والقلق * قياس التطوّرات العلاجية التي

وصل إليها التلميذ بعد إخضاعه للعلاج * التعرّف إلى جوانب القوة والضّعف الموجودة عند التلميذ". (النهدي، 2012، ص3)

إرشادات تفيد المعلمين لتحسين التواصل اللغوي لدى التلاميذ: زميلي المعلّم أمامك إرشادات لتحسين التواصل اللغوي لدى تلامذتك من المستحسن أن تأخذ بها وهي: " الاهتمام بالنمو اللّغوي للتلميذ، وإعطاؤه الفرصة للمشاركة الكلامية والاستماع والمخاطبة والحوار. وتدريبه على اللغة المستخدمة في بيئته. وعدم مقارنته بأقرانه في الصفّ، ومراعاة أنّ هناك فروقاً فرديّة لابدّ من مراعاتها حتّى لا تتأثّر نفسيته. ومحادثته بلغة سليمة فصيحة بعيدة عن الأغلاط اللغوية حتّى لا يكتسبها ويحاكيها. والتدريب على القراءة الجهوريّة يساهم بتصحيح لغته ومخارج الأصوات والحروف لديه، و زيادة ثروته اللّغوية. والمناقشة والحوار والاستماع للتلميذ خير معين لبناء لغته وتعزيز ذاته. وعدم إتمام كلامه بل جعله يتحدّث بحرية لتتطوّر لغته. والاستماع للحوار المسرحي المقنّن، لأنّه يقدّم صوراً من الكلام يستطيع اكتسابها بسرعة. وتقليد الأصوات وتغيير النّبرات عند إلقاء القصص يعطيه دافعية للتعلّم واكتساب اللغة، والمشاركة عندما تلقى شخصيات القصص بأسئلة تحتاج لإجابات. وضرورة الاستماع للأناشيد وحفظها وترديدها لأنها تساعد على التحكّم بنبرات الصّوت وموسيقا الكلام. ووضع مفردات جديدة على أن تستخدم لزيادة ثروته اللّغوية كقاموس خاص به (لغة بيئته الخاصة). وعدم عزله وجعله أقل من أقرانه. وتركه يشارك الآخرين اللّعب ومراقبة لغته وتصرفاته لتحسينهما".(النهدي، 2012، ص6)

"**والمطلوب منك زميلي المعلّم أن تضع برنامجاً شاملاً لتحفيز التواصل اللغوي عند تلاميذك لذلك:** - ضع نظاماً والتزم بتنفيذه. - يحتاج التلميذ إلى معرفة ما سيفعلونه؛ لأنّهم يشعرون بقدر أكبر من الأمان حين يعرفون ماذا ينبغي عليهم عمله في جميع الأوقات؟ - أعطِ الفرصة للتلميذ للاستماع حينما تعطيه إرشادات، وتأكّد

من أنه يصغي لما تقول ويفهمه - شجّع التلميذ على الاستجابة إليك لفظيّاً أو صوتيّاً - عزّز محاولات التلميذ لإصدار الألفاظ، أو الأصوات مهما كانت بسيطة - لا تتوقّع من تلميذك نتائج كاملة، وبوقت قصير - ابتسم أو كرّر الصّوت- استخدم أيّة طريقة لتشجيعه على التواصل اللغوي اللفظي - شجّعه على التّعبير عن نفسه باستخدام أيّة طريقة، مع تشجيع ربط الألفاظ بأيّ من هذه الطرائق - تفادى التنبؤ باحتياجات التلميذ وتزويده بما يحتاج أو يريد، حتّى لا يصبح الكلام غير ضروري، واجعله يشعر بالحاجة لاستخدام الألفاظ للتواصل اللّغوي - استمع لما يقوله أو يحاول أن يقوله بانتباه شديد، وحاول أن تفهم ما يريد التّعبير عنه بالاستفادة من تعابير الوجه والجسد ونصّ الحوار - استفد من النّشاطات اليومية للتّحفيز اللّغوي وتحدّث عن كلّ ما تقوم به - صف ما تقوم به وتشاهده - قدّم للتلميذ نماذج لغوية صحيحة (ويمكن استخدام لغة الأطفال في المرحلة الأولى من التّعليم كتشجيع للتلميذ على التواصل اللغوي، ولكن بعد ذلك ينبغي استخدام كلمات صحيحة - ساعده على الرّبط بين الأصوات والكلمات والأشخاص والأشياء والنشاطات وشجّعه على ذلك - سمِّ جميع الأشياء والأشخاص، وكرّر ذلك كلّما مرّ الشّخص أو الشيء - اهتمّ بتقليد الأصوات والكلمات - قلّد أصوات الحيوانات والآلات وغير ذلك أمامه وشجّعه على تقليد جميع الأصوات التي يسمعها، وردّد أمامه - احكِ للتلميذ واقرأ له قصص وأناشيد وشاركه في النّشاط - لا تناقش مشكلته أمامه - حاول ألا تجعل الآخرين صغاراً أو كباراً يضايقون التلميذ بخصوص كلامه - اطلب إليه القيام بالأشياء التي يجب القيام بها، ثمّ انتقل تدريجياً إلى الأشياء أو النّشاطات التي لا يحبّها - لا تقاطعه في أثناء كلامه - لا تصحّح كلامه أو تعدّله بشكل مباشر - وجّهه ولا تعاقبه على الأغلاط في كلامه لأنّ ذلك يجعله يتّجه للتّعبير عن نفسه بالعدوان الجسدي، أو الانسحاب من النشاطات الاجتماعية - لا تتجاهل المحاولات التي يقوم بها التلميذ في الكلام والحوار وأعد الكلام له بشكل صحيح، وبيّن له بأنك فهمت ما قصده وذلك

من أجل التخاطب والحوار - قدّم له ما يحتاجه من كلمات.. قدّم له أنموذجاً للكلمات التي يجب أن يستخدمها من مثل: - إذا وقع قل له آه - أنت تتألّم؟ - أين يوجعك؟ -....الخ. - أعطِ التلميذ خيارات كطريقة للحصول على الإجابة، من مثل: هل تريد عصيراً أو حليباً؟ - من تحبّ أن نزور اليوم؟ الجدّة أم صاحبك فلان أم ....الخ.". لأنّ إعطاء خيارات يحتاج لإجابات لفظية. أمّا الأسئلة العادية، فلا تحتاج أكثر من هزّة رأس. - استغل كلّ فرصة ممكنة لاستعمال الكلام أمامه ومعه - تكلّم معه بجمل بسيطة أو كلمات مفردة إذا دعت الضّرورة - اجعل بعض الأشياء بعيدة عنه، واجعله يحاول طلب ما يريد، وهيّئ له مواقف يحتاج فيها لطلب المساعدة - اجعل في كلامك وقفات وفواصل-اجعل التلميذ يشعر بأنك تنتظر منه إجابة أو ردّ - استعمل نغمات وعلوّ صوت مختلفة - حاول أن تجعل مستوى كلامك بمستوى التلميذ اللّغوي (كلمة - كلمتان - جملة) وزيادة بسيطة في كلّ مرحلة - تحدّث معه بنفس مستوى بصره، وتأكّد من تواصله البصريّ - تجنّب الأسئلة والأوامر الكثيرة - اجعل الحديث تجربة شائقة وممتعة - اشرح كلماتك وجملك وبسّط ما تقوله أمامه - اجعل لنفسك هدفاً معيّناً للتّركيز عليه بشكل مكثّف من مثل: استخدام صيغ الجمع -استخدام حروف الجر، وهيّئ نشاطات تساعدك على تحقيق هذا الهدف - تأكّد من أنّه مهتمّ بالشيء أو الموضوع الذي تتحدّث عنه لتحقيق أقصى درجات الاستفادة؛ لأنّ الحديث حول شيء مشترك يجعل الاستفادة من المعلومات أفضل - استغل الفترات التي يكون لدى التلميذ الرّغبة بالتواصل - حاول أن تشجّعه على التفاعل الاجتماعي - استشر اختصاصي النطق واللغة إذا لاحظت أيّ شيء مثير للشكّ حوله من ناحية: (الاستيعاب - فهم اللغة - السّمع - التّطور النّطقي واللغويّ)" (العمايرة، 2000).

" وأخيراً لابدّ أن نتذكّر دائماً أننا نتعامل مع بشر يصيبون ويخطئون، وهم غير معصومين، ونحاول أن: - نلتمس الأعذار لهم ولأغلاطهم وهفواتهم وزلاتهم، وإنّ

أساس نجاح علاقتنا بالآخرين تعتمد على مدى التزامنا بالقيم الأخلاقية، وحسن التعامل الناجح معهم هو التعامل الذي يأخذ في حسبانه قدراتهم وإمكاناتهم، ويراعي خصائصهم العقلية والنفسية والاجتماعية والبدنية، ومن يتعامل معهم لديهم حاجات واهتمامات وطموحات وميول ورغبات يجب أن نهتمّ بها في أي عملية اتصال أو تغيير، ويبقى الاتصال الناجح والمؤثر هو الذي يتعامل مع الجوانب الانفعالية والعقلية لمن نتعامل معهم، فالتركيز على جانب واحد فقط لا يمكن أن يؤدي إلى اتصال فعّال، وعلينا ألا نغفل الجوانب الإيجابية في شخصية من نتعامل معهم، وندرك بأنّ من نتعامل معهم قادرون على تعلّم سلوكيات جديدة، وأنّ مسؤوليتنا تتركّز على مساعدتهم لاكتشاف قدراتهم، والاستفادة منها لإحداث التّغيير المنشود، فمعظم المشكلات التي تواجه الناس هي نتاج لظروفهم وأوضاعهم الاجتماعية والصحية والنفسية، ومن خلال تعلّم أساليب جديدة يمكن إحداث تغييرات إيجابية في حياتهم، وعلينا أن نتحلّى بالصّبر، ونمنح أنفسنا ومن نتعامل معهم وقتاً كافياً للتعلّم، واكتساب المعلومات، والخبرات، والمهارات، ولا نستعجل عملية التغيير، فالعلاقة الصّحيحة بين المعلّم والتلميذ، هي علاقة مبنيّة على المناقشة والحوار والتفاهم والإقناع والمحبة." (نيازي، 2013)

رابعاً – المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي:

تقوم العملية التعليميّة برمّتها على أساس التّواصل الإنساني، وفي جوهر هذا التّواصل نجد اللّغة باعتبارها حاملة وناقلة للمعرفة، وهذا ما يجعل الاهتمام بتعلّم اللّغات قضية محوريّة في منظومة التربية والتّعليم تستحقّ كلّ العناية والاهتمام. وتعدّ اللّغة العربيّة من أغنى اللّغات بمفرداتها وتراكيبها، فهي لغة التّعبير والتّواصل مع الآخرين، لذلك أصبح من واجب كلّ معلّم أن يحبّب المتعلّمين بهذه اللّغة وذلك بتوظيفها تربوياً ولغوياً في مجالات الحياة كافة. وقد عرفت الممارسة اللّغوية في مجتمعاتنا العربية ضعفاً في العملية التواصلية، ويعود ذلك إلى العديد من العوامل التي

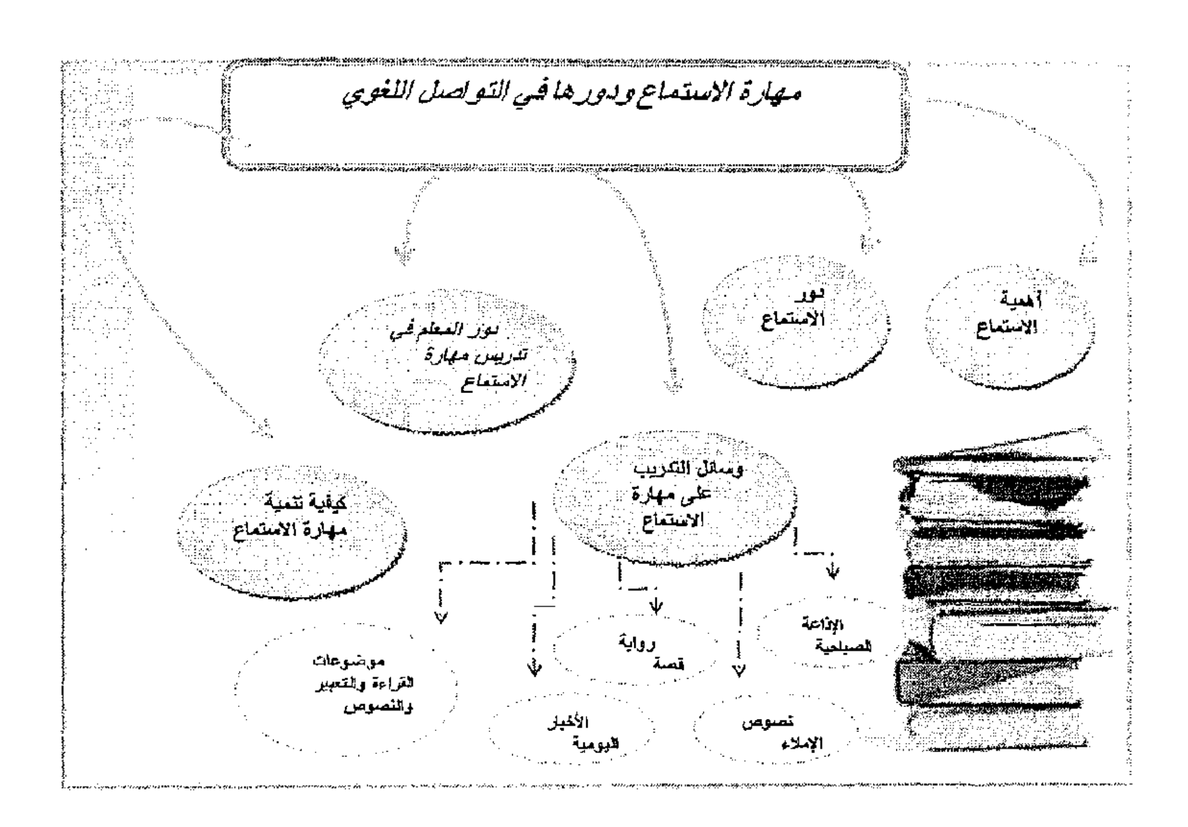
شكّلت عائقاً أمام استعمالات هذه اللّغة بوصفها وسيطاً بين عنصرَي العملية التواصلية، ممّا جعل اللغة الدّارجة (العاميّة) هي السّمة الغالبة على العملية التّواصلية. لذلك برز دور الممارسات اللغوية الفعّال في العملية التعليمية، من خلال تأثيرها في المتعلّم الذي يستجيب بصورة لاإرادية إلى ما اكتسبه من أسرته ومجتمعه، وظهر تأثير ذلك في خطاباته التواصلية، ممّا يعيق تواصله اللّغوي السّليم، وعليه فقد بات من الضّروري تفعيل بدائل نوعية للحدّ من هذه الممارسات اللّغوية، وذلك بإيجاد نوع من التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمادة الدّراسية، التي ينبغي أن تكون متناسبة مع مستوى التلاميذ العقلي والعمري التي تعمل على تنمية مهارات المتعلّمين المعرفية من جهة، وتفعيلها مع واقعهم من جهة أخرى. لأنّ حيوية اللّغة لا تظهر إلا باستعمالها وتوظيفها في كلّ مجالات الحياة اليومية للمتعلّمين. وتعدّ هذه البدائل ركائز أساسية يجب تفعيلها في الوسط التعليمي بصفة عامة، وفي حياة المتعلّمين بصورة خاصة، وذلك للوصول إلى ممارسات لغوية مثلى، ترقى بلغة التّواصل في المجتمعات العربية.

يتم التّواصل اللّغوي في أية لغة من خلال أربع مهارات أساسية هي: (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة)، وتمثّل هذه المهارات أشكال الاستخدام اللّغوي، كما تمثّل كلّ مهارة منها أهمية في ذاتها، وأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى، والمهارات التي تحدث من خلالها عملية الاتصال الشفوي والكتابي تتكامل فيما بينها بعلاقات، وتعدّ هذه العمليات العقلية المتضمّنة في هذه المهارات قاسماً مشتركاً فيما بينها، فضلاً على أنّ اللّغة هي ميدان ممارستها؛ لذا يجب النّظر إلى تعليمها بصورة تكاملية ترابطية) (قورة، 2011) **فما أهمية هذه المهارات؟ وما دورها في التّواصل اللّغوي؟**

1-مهارة الاستماع، ودورها في التّواصل اللّغوي:

يقول الله عزّ وجلّ في كتابه العزيز: بسم الله الرّحمن الرّحيم" وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلّكم ترحمون " (الأعراف 204)، ويقول: " قل هو الذي

أنشأكم وجعل لكم السّمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون"(الملك 23) فالخالق عزّ وجل في هاتين الآيتين الكريمتين يخاطب بني البشر، ويوجّههم لأهمية الاستماع ودوره في التفاعل والتواصل في الحياة، كما يشير إلى أنّه أول حاسة يستعملها الإنسان، وهو من أهم وسائل الفهم والتفكير.



أهمية مهارة الاستماع:

"الاستماع أسبق وسائل الاتصال اللغوي، فالإنسان يبدأ مراحل تطوّره اللغوي مستمعاً، ثمّ متحدّثاً، وقد أدرك العرب أهميته ودوره في اكتساب اللّغة؛ لذا كانوا يرسلون أبناءهم إلى البادية لسماع اللّغة من معينها، ولقد اكتسب الرسول (ص) فصيح اللغة عند قبيلة سعد في مضارب البدو. لذلك يعدّ الاستماع وسيلة رئيسة

للمتعلّم، حيث يمارسه في أغلب الجوانب التعليمية في الصفّ، والإذاعة المدرسية، والتفاعلات الاجتماعية..." . (الحوسنية، 2013)

"وللاستماع أهمية كبرى، في كونه فنّ ترتكز عليه كلّ فنون اللغة من تحدّث، وقراءة، وكتابة. لذا كان من الضّروري العناية والاهتمام بالمهارات والخبرات التي تؤدّي إلى تحسين القدرة على الاستماع، من خلال الاختبارات التحصيلية، ومنح درجات مناسبة لهذه المهارة أسوة بالمهارات اللّغوية الأخرى، وبتوافر كلّ ما يساعد من وسائط، وأجهزة تسجيل و..الخ، وتنفيذها في الميدان التربوي. كما يحتاج المتعلّم إلى نصوص متنوعة ومستمدّة من مواقف الاستماع ومواده، ووظائفه في المدرسة والحياة العملية، وحاجاته، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي. فالاستماع يمثّل جانباً كبيراً من التعلّم، ويعدّ الوسيلة الأساسية في التفاعل مع الآخرين، حيث يقضي التلاميذ مابين (50٪) إلى (70٪) من أوقاتهم داخل الصّف في الاستماع إلى معلّميهم، أو إلى زملائهم، أو إلى الوسائل التعليمية، لذلك من الضّروري تدريبهم على هذه المهارة، حتى يستطيعون فهم كلّ من حولهم" (قورة، 2011) والاستماع يتيح الفرصة للمتعلّمين للتخيّل، والتفكير بصورة حرّة من دون التقيّد بالرّسوم أو الصّور، وصياغة الفِكَر من خلال الأصوات، ثمّ يرسمون الصّور بعقلهم اعتماداً على ما سمعوه.

دور مهارة الاستماع:

"أكّدت الدّراسات التربوية دور الاستماع الكبير في بناء العلاقات الاجتماعية، حيث (أثبتت أنّ (45٪) من ساعات الناس اليومية تقضيها مستمعة، والتلاميذ يزيدون على الكبار بنسبة (5٪) من وقتهم المدرسي يقضونه في الاستماع إلى غيرهم، بينما (30٪) من تلك الساعات يقضيها الناس متحدّثين، والبقية (25٪) موزّعة بين القراءة والكتابة "(الخميس، 2010) وللاستماع دور في تنمية الملكة اللّسانية واللّغوية لدى التلاميذ لذا قال العالم التربوي ابن خلدون في هذا المجال: " إنّ السّمع أبو

الملكات؛ حيث ينمّي لدى المستمع الإحساس اللّغوي، الذي يجعله يشعر بالنّغم الموسيقي للّغة، والجرس الإيقاعي لها، كما أنّه يعين المستمع على تذوّق جماليات اللّغة، والدّقة والسّلامة في أدائها).(عبد الباري، 2011) كما يعدّ الاتّصال البوابة الكبرى لعملية الاستماع، فلا استماع من دون اتصال لغوي، ولا اتصال لغوي من دون استماع.

دور المعلّم في تدريس الاستماع:

"إذا عرف المعلّم أنّ الغرض الأساسي من الاستماع وتدريسه هو استيعاب المستمع لما يقال معرفياً أو وجدانياً أو سلوكياً، أدرك أنّ عليه دوراً كبيراً في إنجاح دروسه وتنمية هذه المهارة عند تلاميذه" (طعيمة، 2001، ص 91)

أمّا تنمية هذه المهارة عند التلاميذ فلا يتمّ إلا إذا خصّص معلّم اللغة العربية حصة درسيّة، درّب تلاميذه من خلالها على مهارات الاستماع المبنيّة على دقة الفهم، والتذكّر، والاستيعاب، والتّفاعل، وطبّق عليهم مبادئ حسن الاستماع والإنصات في الموضوع المطروح، وبات من أهم مهامه التركيز على بناء هذه المهارة في مراحل التعليم الأساسي لدورها الكبير في بناء شخصية المتعلّم.

كيفية تنمية مهارة الاستماع:

"من مسؤولية المعلّم التعرّف إلى كيفية تنمية هذه المهارة لدى التلاميذ وذلك من خلال: (- تنمية القدرة على التذكّر: حيث يختزن التلميذ في الذاكرة قدراً هائلاً من المعلومات، وتتطلّب عملية الاستماع أن ينظّم ما يقوله المتحدّث بطريقة تمكّنه من ربط هذه المعلومات بالمعلومات المختزنة في الذاكرة، لتقييمها وبناء استجابة محدّدة لها - الاستفادة من طبيعة البناء المعروض على التلاميذ: ويمكن من خلالها التعرّف إلى الفروق الفردية بينهم وذلك بوصفه مدخلاً لفهم الآخرين، وتحديد طريقة التّعامل معهم، ذلك لأنّ فهم الآخرين هو الطريق المناسب لبناء علاقات إيجابية فعّالة. =

الالتزام بالقواعد المرشدة للاستماع الجيّد: يعبّر الاستماع عن نصف عملية الاتصال، وهو مهارة يمكن تنميتها من خلال تكوين عادات اتصالية جيدة من مثل: الانتباه للمتحدّث، وتلافي تأثير العوامل الطبيعية والنفسية والفسيولوجية والبيئية التي تؤثّر في الانتباه، ومتابعة التّعبيرات اللفظية، وغير اللفظية، ومتابعة المتحدّث والتجاوب معه، وتجنّب السّرعة في الاستنتاج، أو التقويم، أو إطلاق الأحكام القطعية عليه، أو محاولة إيجاد أغلاط في طريقة إلقاء المتحدّث أو مظهره" (عبد العزيز، 2011)

وسائل التدريب على مهارة الاستماع لمعلّم اللغة العربية:

" لكي يدرّب معلم اللغة العربية تلاميذه على فنّ الاستماع، وينمّي مهاراته فيهم، وسائل وأساليب تختلف باختلاف عمر التلاميذ المستمعين ومستواهم منها: (- الاستفادة من بعض موضوعات القراءة، أو الأخبار اليومية في الصّحف والمجلات، وقراءتها، وإخبار التلاميذ بها، ثمّ مناقشتهم حولها؛ بهدف تنمية مهارة الاستماع، وكشف مدى استيعابهم لما استمعوا إليه – الاستفادة من النصّ الإملائي في حصة الإملاء، وذلك بقراءته على التلاميذ، ثمّ مناقشتهم فيما تضمّنه من فكر، وذلك قبل أن يُملى عليهم – استثمار حصص التّعبير بما يخدم مهارة الاستماع، وذلك بربطها بمهارات التّعبير الأخرى – استثمار حصص مادة القواعد، والنّصوص وما فيها من استنتاج واستنباط للقاعدة وللفكر الأساسية والصّور الجمالية – استثمار الإذاعة الصباحية في خدمة مهارة الاستماع، عن طريق تكليف مجموعة من التلاميذ كتابة تقرير حول ما سمعوه، وإبداء رأيهم فيه – ويمكن أن يطلب المعلم إلى تلاميذه الانتباه في أثناء قراءة زميل لهم في أيّ موضوع، والإشارة إلى ما قد يقع فيه من أغلاط بطريقة منظّمة –وقد يقوم برواية قصة موظّفاً النبرات الصّوتية المعبّرة، ثمّ يطلب إلى تلاميذه بعد الانتهاء من الرّواية إعادة أداء بعض أحداث القصة بنبرة صوتية مناسبة للأحداث " (والي، 1998، ص150-152) "وبإمكان المعلّم أن يحقّق أهداف الاستماع بكيفية أحسن، خاصة إن لاحظ الحاجة إلى حسن الاستماع، وأثره في التواصل والتفاهم مع

الآخرين، وفي تعلّم اللغة ونطقها العفوي والطبيعي، بخاصة إن استعان المعلّم والمتعلّم بالأجهزة السمعية والبصرية وغيرها من الوسائل المعينة على امتلاك هذه المهارة " (السليطي، 2006، ص1)

ومن خلال ما سبق يتّضح لنا أنّ الاستماع الجيّد هو أساس التعلّم الجيّد، ويمكن أن يتمّ في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من خلال عدد من الأنشطة الموجّهة: (كالقصص، والأناشيد، والألعاب اللّغوية، والأنشطة السّمعية واللغوية الملائمة لنموهم العقلي والمعرفي، والتي تكشف عن قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم).

كما تبيّن لنا مدى أهمية هذه المهارة ودورها الكبير في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وفي حسن تواصلهم مع معلّميهم، وأقرانهم، والآخرين، نأمل من زملائنا المعلمين - وبخاصة معلّمي اللّغة العربية - أن يستثمروا هذه المهارة، ويوظّفوها في بناء علاقات إيجابية جيدة لأبنائنا المتعلّمين، تعود بالنفع والفائدة على مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

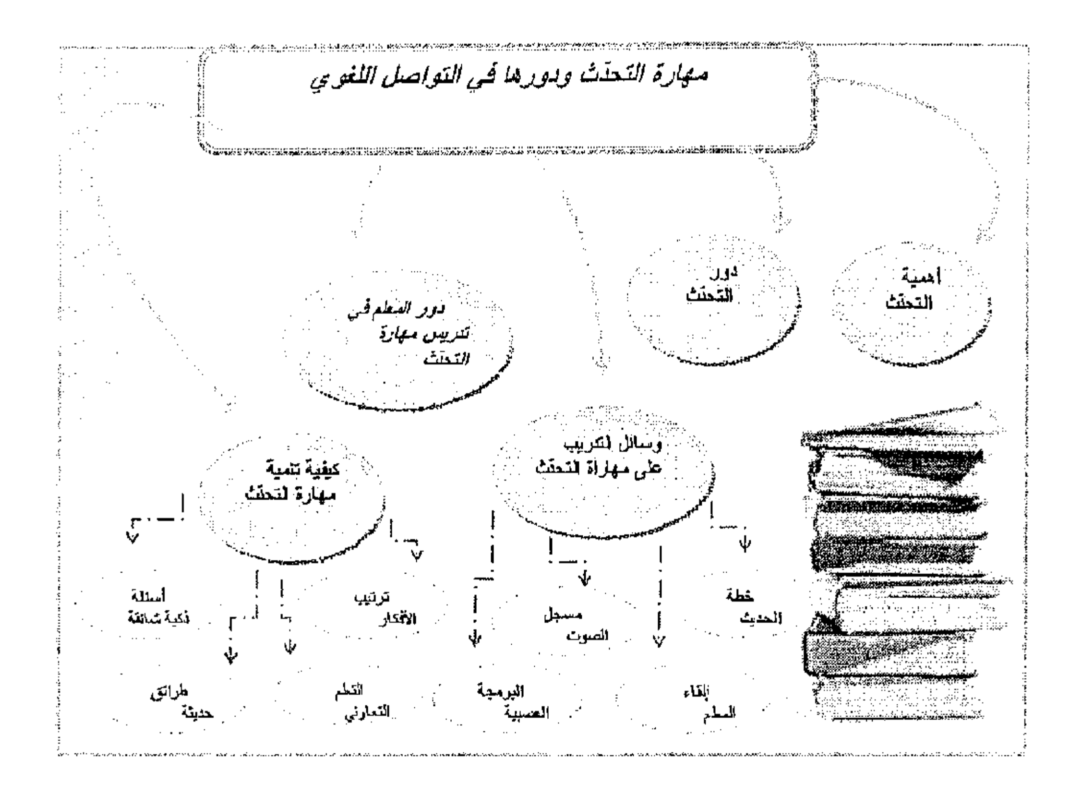
2- مهارة التحدّث، ودورها في التّواصل اللغوي:

خلق الله تعالى الإنسان توّاقاً للتّعامل مع من حوله، والتّفاعل مع بني جنسه، وعلّمه الأسماء كلّها، حيث قال عزّ من قائل: بسم الله الرحمن الرحيم" وعلّم آدم الأسماء كلّها"(البقرة 31)، فإذا هو يعتمد اللّغة ليتواصل مع الآخرين، بحيث يكون الحديث لغة الحوار والتّفاهم والمحادثة والتّفاعل مع الآخرين، لأنّ الحياة من دون التفاعل تبعث على الملل والضّجر، وصدق ابن الرومي حين أنشد في مرضه الذي قضى فيه:

"ولقد سئمت مآربي   فكان أطيبها خبيث

إلا الحديث فإنّه مثل   اسمه أبداً حديـــث"

(الموسوعة العالمية، www.adab.com)



أهمية مهارة التحدّث:

تتجلى أهمية مهارة التحدّث (الحوار) في أنّها تحدّد " مدى قدرة الفرد على اكتساب المواقف الإيجابية عند اتصاله بالآخرين. حيث يتكوّن موقف الحديث من المتحدّث الذي يحاول نقل فكرة معينة، أو طرح رأي محدّد، أو موضوع بعينه، ويعدّ هو الطرف المعنيّ بالحديث، والمستمع له، والظروف المحيطة بموقف الحديث، سواء أكانت هذه الظروف مادية أو معنوية " (حجاب، 2000)

كما يعدّ التحدّث من أهم ألوان النّشاط اللّغوي، وأكثرها استخداماً في الحياة اليومية، فهو وسيط التواصل اللغوي بين البشر قبل القراءة والكتابة. حيث يمثّل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي.

"ولا تقتصر براعة الحديث على أسلوب الكلام وجودة محتواه، بل إن حسن الإصغاء أيضاً يعدّ فناً من فنون الحوار، وكم تحدّث أناس وهم لا يريدون من يحاورهم، بل يريدون من يصغي إليهم كي يبوحوا بما في صدورهم. ونقل **ابن عبد ربه في العقد الفريد** عن بعض الحكماء قوله لابنه: يا بنيّ تعلّم حسن الاستماع، كما تتعلّم حسن الحديث، وليعلم الناس أنك أحرص على أن تسمع منك على أن تقول" (الحبيب، 2010، ص26-27)

" كما تعدّ هذه المهارة من المهارات الأساسية اللازمة في القرن الحادي والعشرين، فهي ترتبط ارتباطاً دقيقاً بكيفية التعامل مع الفرد أو الجماعة، حيث يكتسب التلاميذ من خلالها آداب المخاطبة ولباقة التصرّف، واحترام الآخرين، والتّعاون معهم، والقدرة على الاتصال بهم، والحوار والمناقشة بموضوعية معهم. وهي جميعاً من المهارات التي تعدّ التلميذ للانتقال من المدرسة إلى دنيا العمل، حيث سيجد نفسه في حالة حوار دائم مع الآخرين بدءاً من الأسرة التي يعيش فيها وانتهاء بالعالم الذي أضحى قرية كونية صغيرة" (بشارة، 2009)

فمهارة التحدّث تعطي الفرصة الملائمة للمتعلّم ليبيّن قدراته اللغوية، ويعبّر عمّا يريد، وعمّا يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس، ونظراً لأهميتها من الناحية النفسية واللغوية، فهي تجعل المتعلّم يكتسب منها قوة وحيوية فيناقش، ويحاور، ويشارك، ويبرز دوراً كبيراً في التحدّث مع ذويه ومعلّميه وزملائه في الصفّ.

" وقد أصبح من الضّروري أن يتاح لكلّ تلميذ حريّة الحديث، من خلال السّؤال والجواب، والمناقشة والمحادثة، وجميع الأنشطة اللّغوية الأخرى يكون الكلام محورها، وأساس العمل بها هو التحدّث، فالتحدّث هو من أهم الأسس في العملية التعليمية كلّها" (الكندري، 1993، 135)

دور مهارة التحدّث:

" يظهر دور التحدّث في أنّه يحقّق ميزات متعدّدة للقائمين على العملية التعليمية – التعلّمية، وبخاصة المعلّم والمتعلّم: فهو: – وسيلة يحقّق فيها المتعلم ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين – أداة من أدوات الاتصال اللغوي– فرصة لإبراز مهارات المتعلّم، وتوضيح فكره، واكتساب الثقة والاطمئنان – نشاط فكري يعكس مستوى ثقافة الإنسان ومدى عمقه الفكري، ونضجه العقلي، إلى جانب القدرة على العرض، والشّرح، وتنسيق الحديث – نشاط اجتماعي يستخدم للتأثير على المستمعين بتقبّلهم للمتحدّث وما ينقله من فكر وآراء – ضرورة ملحّة للتلاميذ في المراحل الدراسية كافة) (عبد العزيز، 2011) ويبقى الدّور الأكبر للتحدّث في المدرسة، حيث يتمّ تدريب التلاميذ على إلقاء الكلمات من دون خجل أو خوف وبلغة فصيحة سليمة خالية من الأغلاط اللغوية والنحوية، كما يتمّ تدريبهم على المواجهة والجرأة في الأداء والتّعبير، وعلى استخدام اللغة العربية السليمة في مواقف الحياة كافة.

دور المعلّم في تدريس التحدّث:

يتجلّى الدّور الجديد للمعلّم في السّعي الحثيث عن الوسائل التي يستطيع بواسطتها أن يفيد المتعلّمين في تحقيق نموهم وتحصيلهم الدّراسي. ويأتي حواره معهم في مقدمة هذه الوسائل، حيث يساهم هذا الحوار في تجسيد مبدأ الديمقراطية فيما بينهم، ومن خلال حرصه على علاقته الوديّة معهم، هذه العلاقة التي تقوم على التفاعل والحوار وتبادل الخبرات العلمية بين المعلّم وتلاميذه.

كيفية تنمية مهارة التحدّث:

إنّ ما يحقّقه الحوار لدى التلاميذ الثقة بالنفس، حيث يمارسون مع زملائهم الكلام بيسر وسهولة باستخدام لغة فصيحة سليمة، ويشعرون في أثناء حوارهم ومناقشاتهم باستقلال شخصيتهم، وقدرتهم على إثبات ذاتهم، وعدم الاعتماد على غيرهم، وهذا – لاشك – سيساعدهم على بناء شخصياتهم. لذلك ينبغي على

المعلّم أن يحسن اختيار الموضوعات التي تقدّم لتلاميذه بحيث تكون ذات معنى، وذات قيمة في حياتهم، وتكون من بيئتهم التي يعيشون فيها، ويفضّل أن تعطى الفرصة لهم في اختيار الموضوع ليتكلّموا عنه، ويعبروا بطريقتهم وتحت إشراف معلّمهم عن محتوى هذا الموضوع مطبّقين مبادئ حسن التحدّث والحوار. "وبات من المفيد أن يبدأ المعلم بتنمية قدرة تلاميذه على ترتيب فكرهم، وصياغتها بلغة مناسبة قبل البدء بتعليم القراءة، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، وبتوجيه أسئلة ذكية ولطيفة، تشجّعهم على إطالة الحوار، لتنمو لديهم الطّلاقة التبادلية الإيجابية بين اللغة والفكر" (الكندري، 1993، ص134) ومن الأهمية أن يركّز المعلّم على طرائق التعلّم الفعّالة في تدريسه على أسلوب التعلّم التعاوني (الجماعي)، الذي يجعل من المتعلّم طرفاً فاعلاً في العملية التعليمية، يشارك ويحاور زملاءه من دون كلفة أو تقييد تحت إشراف معلّمه، ويجب على المعلّم أن يدرك أن استخدامه هذا الأسلوب يساعده على بناء شخصية لغوية قادرة على التواصل مع الآخرين بامتياز.

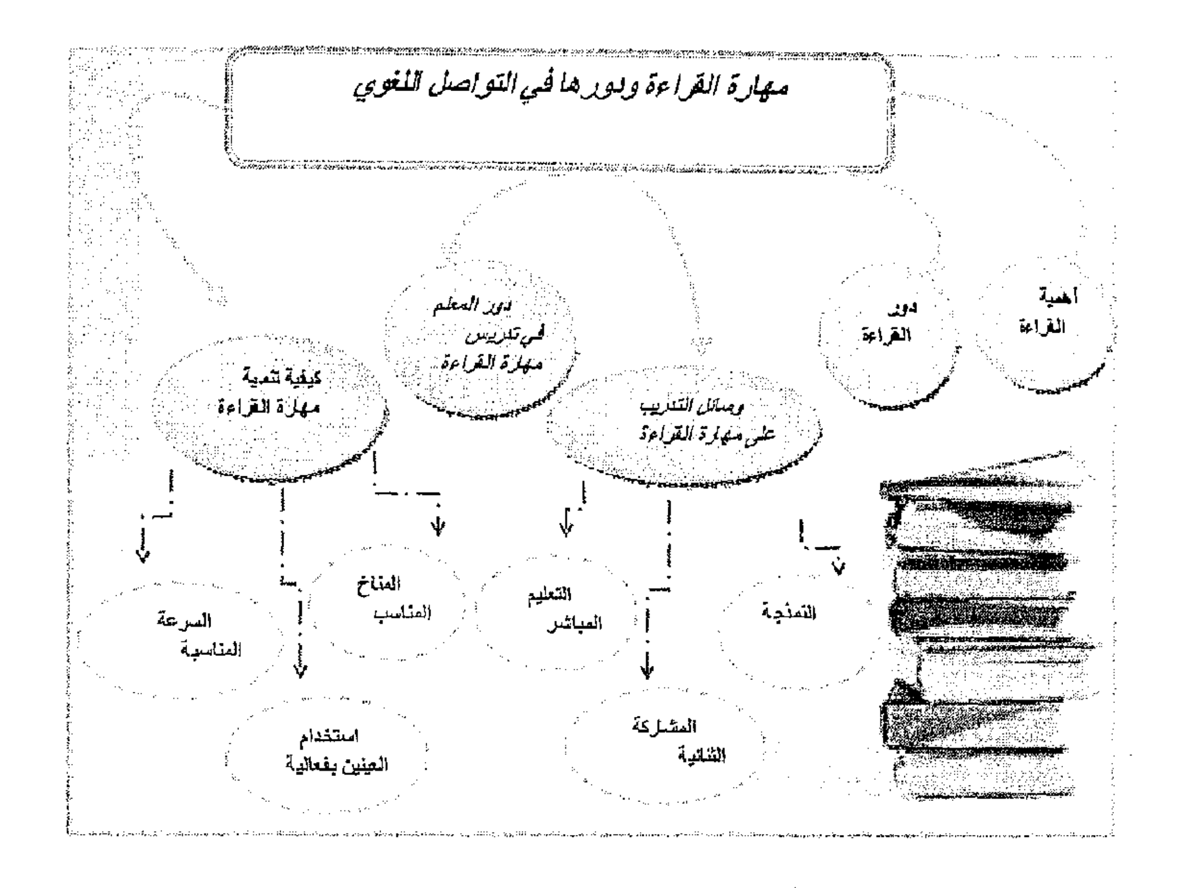
وسائل التدريب على مهارة التحدّث لمعلم اللغة العربية :

زميلي المعلّم في دروس اللغة العربية عليك أن تستعين بوسائل التدريب على مهارات التحدّث (الحوار) وفق الآتي: "- ابدأ معتمداً على الخطة الأولية للحديث - استخدم مسجّلاً للصّوت- استمع إلى إلقائك بصورة ناقدة – اطلب إلى أحد زملائك أن يستمع إليك لتعرف كيف كانت وقفتك، لأنّ هذا سيؤثّر في مدى نجاح الإلقاء لديك، ولاشكّ بأنّ حركاتك تساعد على التأثير في المتعلّمين - وهناك عوامل كثيرة يجب أن تلتفت إليها عند التدريب من أهمها:- جهارة الصوت، وسرعة الأداء، ونغمة الصّوت، ووضوح النّطق، ومخارج الحروف لديك" (إسماعيل، 2008) وإن اتّبعت دورة في البرمجة اللغوية العصبية، ستساهم هذه الدورة في كشف كلّ ما تحتاج إليه لإنجاح العملية التربوية على اختلاف أنماط التلاميذ وأعمارهم. وأنت تعلم تمام المعرفة بأنّ أساليبنا التي نمارسها تعلّم أكثر ممّا تربيّ، وتركّز على المعلومة أكثر من

المهارة، وهذا الخلل تتجاوزه البرمجة اللّغوية العصبية. و" بإتقانك مهارات البرمجة العصبية تكون أكثر فاعلية وقدرة على اختيار الأسلوب الأنسب لكلّ حالة، نظراً لإدراكك التقلّبات والأحوال النفسية المختلفة للتلاميذ، ولإتقانك مهارات واستراتيجيات التّعامل مع جميع الحالات"(Bandlr;2012.p67)

3 – **مهارة القراءة، ودورها في التّواصل اللغوي:**

تمثّل مهارة القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التثقيف لدى الإنسان، فهي من أهم الفنون اللّغوية، ولا عجب – أن يكون الأمر الأوّل من الله عزّ وجلّ لرسوله الأمين، وأمته من بعده موجّهاً نحو القراءة. في قوله عزّ وجلّ: بسم الله الرحمن الرحيم " اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم" (العلق1– 5)، فالقراءة من أهم مجالات النّشاط اللّغوي التي يمارسها التلاميذ في المدرسة، ومن أهم أدوات الاتصال بنتاج العقل البشري، والقدرة عليها هو جانب مهمّ من جوانب نجاح التلميذ، فهو الذي لا يمكن أن يؤدّي ما هو مطلوب منه تحقيقه بصورة جيدة، إلا إذا أتقن هذه المهارة.



أهمية مهارة القراءة:

"لا تزال القراءة أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري، وأنقى المشاعر الإنسانية التي عرفها عالم الصفحة المطبوعة، وهي غاية في التّعقيد، تقوم على أساس تفسير الرّموز الكتابية، أي الرّبط بين اللّغة والحقائق، فالقارئ يتأمّل الرّموز ويربطها بالمعاني، ثمّ يفسّر تلك المعاني وفقاً لخبراته، وهي عملية يبيّن فيها القارئ الحقائق التي تكمن وراء هذه الرّموز، ولابدّ لهذا البناء من أن يتصل بالخبرات لتفسير تلك الرّموز، ومن الخطأ أن نعتبر تمييز الحروف، ومجرد النطق بالكلمات قراءة، فتلك عملية آلية لا تتضمّن صفاتها التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية كالرّبط، والإدراك، والموازنة، والفهم، والاختيار، والتقويم، والتذكّر، والتنظيم، والاستنباط،

والابتكار. ومهارات القراءة الرّئيسة كثيرة منها: تعرّف الكلمة، والفهم، والنطق، والسرعة، وتتفرّع عن هذه المهارات مجموعة من المهارات اللغوية المتضمنة فيها التي تساعد على عملية التواصل اللغوي" (مشدود، 2008) فالقراءة تساعد المتعلّم على اكتساب ثروة لغوية معرفية، وهي وسيلته وأداته في الدّرس والتعلّم الذاتي، ويمكن القول: بأنّه لا مكان في هذا العالم لمن لا يتمكّن من مهارات الاتصال الأساسية وفي مقدمتها القراءة. فهي نافذة الاطلاع على كلّ جديد، ووسيلة إتقان النّطق، والكشف عن أغلاط التلاميذ، وبثّ روح التنافس فيما بينهم، والتفاعل مع نتاج عقول الآخرين، لذلك نرى أنّ الصيحة الكبرى التي يجب أن تدوّي في مدارسنا، هي تلك الصّيحة التي تنادي بتوجيه القسط الأكبر من عنايتنا إلى تعليم القراءة في مراحل التعليم كافة من خلال حصص مخصّصة للمطالعة، وإجراء برامج إثرائية داعمة لهذه المهارة.

دور مهارة القراءة:

"القراءة لها دور كبير في حياة التلاميذ، فهي توسّع خبراتهم، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة، وتساعدهم على حلّ مشكلاتهم، كما تساهم في إعدادهم العلمي، وتساعدهم على التوافق الشخصي والاجتماعي، بل هي أساس كلّ عملية تعليمية، ومفتاح لجميع المواد الدراسية، وربما كان الضعف الدراسي في القراءة أساس إخفاق التلاميذ في المواد الدراسية الأخرى وفي الحياة. فالمدرسة توسّع بالقراءة دائرة خبرة التلاميذ وتنمّيها، وتنشّط قواهم الفكرية، وتشجّع لديهم حبّ الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة الآخرين، وهي ترغّب في معرفة ما يتصل بالأشياء، والحوادث المألوفة لديهم، وكلما أشبعت رغبتهم في الاطلاع ازدادت خبرتهم وصفّت أذهانهم، واكتسبوا سعة لمعرفة العالم الذي يعيشون فيه، وانبعثت في أنفسهم ميول جديدة. لذلك لها مكانة متفرّدة بين باقي المهارات اللغوية، وبخاصة في مرحلة التأسيس، فعن طريقها تتمّ عملية المذاكرة، والتحصيل الدراسي" (خاطر، 1981، ص167)

والدور الأكبر الذي تلعبه القراءة في حياة المتعلمين هي أنّها تحبّبهم بلغتهم الأم، فعن طريقها يطّلعون على تراثهم وثقافتهم، والثقافات الأخرى ويغنون معارفهم، ويمتلكون ثروة لغوية كبيرة تزيد المخزون اللغوي لديهم، وتساعدهم على تمتين مبادئ الحوار مع الآخرين بثقة ودراية وجرأة.

دور معلّم اللغة العربية في تدريس القراءة:

المدرسة لها دور أساسي في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ، حيث " أثبتت البحوث العلمية أنّ هناك ترابطاً كبيراً بين القدرة على القراءة والتقدّم الدّراسي لدى التلاميذ، لذلك أصبح من أهم واجبات معلّم اللغة العربية تنمية عادة القراءة في نفوس التلاميذ، والإقبال عليها برغبة وشغف، وهذا الواجب يتطلّب أن يكون هناك معلّمون يحبّون القراءة، ويمارسونها ليكونوا قدوة لتلاميذهم " (النصّار، 2003)

" كما أنّ تنمية هذه المهارة أصبح مطلباً تعليمياً ينبغي مراعاته، ووضعه في الحسبان عند بناء أو تطبيق أي برنامج تعليمي، فالتعلّم الصّحيح والنّشط، يقتضي أن يبقى المتعلّم يقظاً وإيجابياً، فاعلاً وليس منفعلاً، نشيطاً يعمل ويفكّر داخل الحجرة الصفية وخارجها. ومن أجل تمكينه من مهارة القراءة فهو يحتاج إلى حفز قدراته وصولاً للاستثمار الأمثل؛ وذلك من خلال مراعاة عوامل الدافعية والميل لديه نحو القراءة، ويتحقّق هذا على نحو أكثر فاعلية عندما ينوّع المعلّم في أساليب عرضه، ويستخدم طرائق التدريس الحديثة والفعالة، فمخاطبة قدرات المتعلّم ومراعاة مستواه، وإثارته جوانب مختلفة، من شأنه أن يستحوذ اهتمامه ويبقيه في حالة من الارتباط النفسي بمحتوى التعلّم، فالدوافع والميول والاتجاهات النفسية لها كبير الأثر في عملية تعلّم التلاميذ" (البصيص، 2007).

كيفية تنمية مهارة القراءة لدى معلّم اللغة العربية:

زميلي معلّم اللغة العربية إذا أردت تحسين مهارة القراءة لديك فإن هذه العمليات ستساعدك على ذلك:

1) تقويم طريقة القراءة: يجب أن تتعرّف طريقة عادة القراءة لديك، وإلى أين تتّجه في تحسين هذه القراءة؟ وهل تقوم باستخدام شفتيك أو حلقك أو عقلك في أثناء عملية القراءة؟ وهل توقف الكلمات الجديدة تقدّمك في القراءة باستمرار؟ في هذه الحالة عليك تنمية مهاراتك اللغوية بكثرة قراءة المجلات التربوية والكتب المفيدة – هل تقوم بقراءة كل مفردة؟ في هذه الحالة عليك تدريب عينيك على تخطّي المسافات من الجمل. ويجب أن تدرك بأنّ القراءة الناجحة فنّ، وهي بحاجة إلى الممارسة الدائمة، واكتساب الخبرات، لذلك كلما قرأت أكثر ازدادت خبراتك، ونضجت لديك هذه المهارة، وازداد استمتاعك بما تقرأ

2) توفير المناخ المناسب: - وللمضيّ قدماً في تحسين هذه المهارة وتنميتها، عليك أن تختار المكان المناسب للقراءة بصورة مريحة، على أن تتوافر فيه الإضاءة المناسبة للعين، والجلسة الصحيّة للقراءة، لأنّها ستجعلك أكثر انتباهاً وتيقّظاً، وابتعد عن أصوات الإذاعة والتلفاز لأنها تشتّت الذّهن وتقلّل من التركيز في القراءة

3) استخدام العينين بفعالية: - عليك أن تتعلّم تحريك عينيك باستمرار إلى الأمام عندما تقرأ بمسافة تسمح لعقلك فهم واستيعاب معنى الموضوع الذي تقرؤه، وعليك في قراءتك التفكير فيما تراه

4) الاستمرار في تنمية الثروة اللغوية: - تعدّ المفردات اللّغوية أساس الاتصال اللغوي الإنساني، وتتيح للناس التعبير عن فكرهم وعواطفهم، ومن الضروري أن تعمل على زيادة عدد المفردات اللغوية وإجادة فهم الكلمات وأصلها وتركيب الجمل واشتقاقها، لتتمكّن من مهارات القراءة أكثر.

5) تكييف سرعتك في القراءة لفهم المادة: عليك أن تدرك بأنّ سرعتك في القراءة يجب أن تتوافق مع نوعية المادة التي تريد تدريسها. وأن تتعوّد رؤية العناوين

الرئيسة، ومقدّمات الفصول والعناوين الفرعية، والنظر إلى الفكر الرئيسة الواردة، ثم تنتقل إلى معرفة أهم التفاصيل التي تعزّز هذه الفكر.

6) ممارسة القراءة بانتظام: تحتاج القراءة إلى الممارسة وذلك من أجل تحقيق المهارة فيها، لذلك يجب أن تقوم بتدريب عينيك وعقلك على العمل سويّاً بهدف الارتقاء بعادات القراءة الجيدة، كما ينبغي الجلوس يومياً من (15- 30د) لممارسة القراءة. والمهم أن تعلم تمام المعرفة بأنّ عملية القراءة بانتظام تساعدك على نمو الثروة اللغوية، وزيادة خبراتك، ممّا ينعكس على تلاميذك في إتقان هذه اللغة والتحدّث بها بشكل صحيح، والتواصل مع الآخرين بشكل جيد" (منتديات الجفر، 2007)

ولا تنسَ أنك القدوة التي يقتدي بها التلاميذ فلا تهمل التلوين الصوتي في أثناء قراءتك، والتنويع في نبرة صوتك بحسب الموقف، والاهتمام بمخارج الحروف لديك، لأنّ التلميذ يقلّدك حتى في طريقة قراءتك وأدائك.

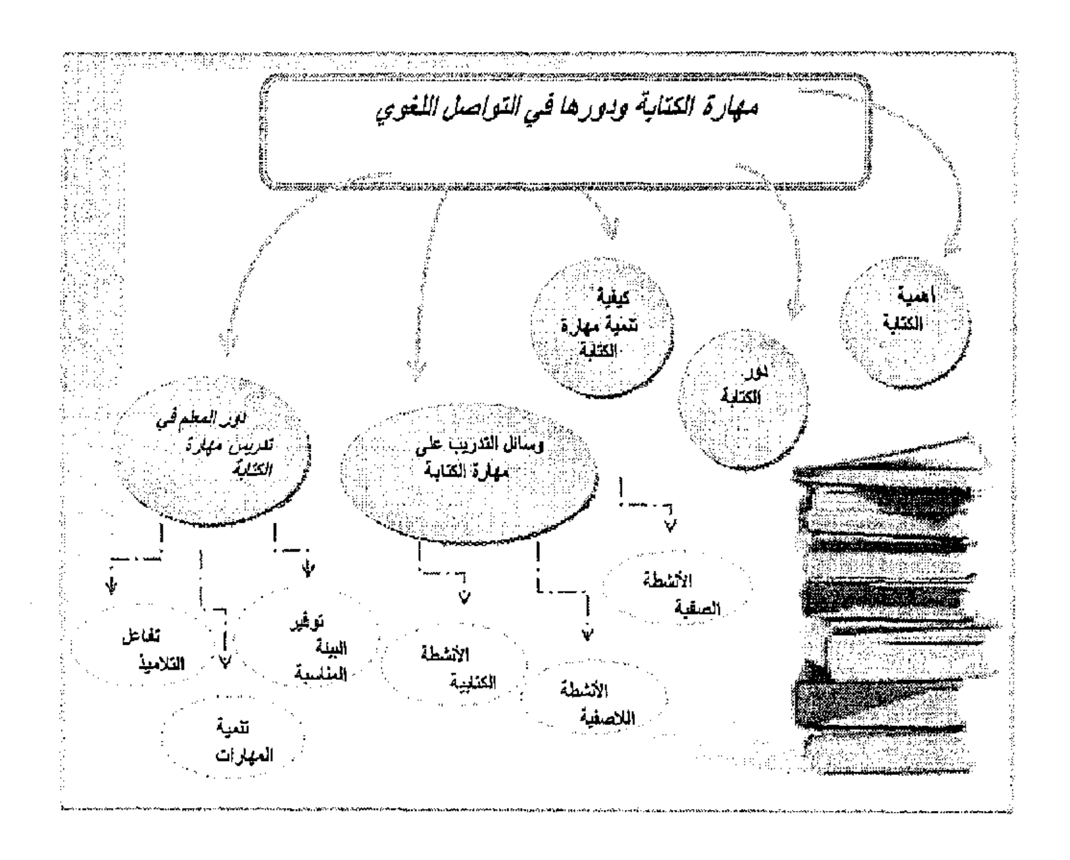
وسائل التدريب على مهارة القراءة لمعلّم اللغة العربية :

هناك استراتيجيات مختلفة يمكن أن يستخدمها المعلّم في تنمية مهارات القراءة لديه منها: (- النمذجة: أي أن يكون المعلم النموذج أو القدوة أمام تلاميذه، ويتلخص دوره في إبراز مهارات التفكير عن طريق إيضاح سلوكياته في أثناء قيامه بحلّ المشكلة، وكيفية تنفيذها. التعليم المباشر: أي أن يعلّم المعلم بشكل مباشر، حيث يعرض خطته مبتدئاً بالأهداف، ثمّ إجراءات التنفيذ. - المشاركة الثنائية: بأن يقوم المعلم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات ويوزّع الأدوار بينهم، ثمّ يمّر بينهم للتأكد من أن كلّ واحد منهم قام بدوره " (الأحمدي، 2012) هذا يؤكّد ضرورة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات القراءة بمستوياتها المختلفة، وضرورة توعية المعلّمين بأهمية هذه الاستراتيجيات، وعقد دورات تدريبية يتم التأكيد فيها على

أهمية تعليم مهارات القراءة وبخاصة القراءة الإبداعية، لما لها من تأثير ملموس في عمليات التفكير العليا.

مهارة الكتابة، ودورها في التواصل اللغوي:

الكتابة مهارة متعلّمة يمكن أن يتقنها التلاميذ بوصفها نشاطاً ذهنياً يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلّب إعمال التفكير، وتحتاج إلى جهد كبير. و" تتميّز هذه اللغة المكتوبة في أنها صيغت على درجة عالية من التعقيد، ذلك لأنها تتضمّن التعبير الكتابي (Writteng Expression)، والتهجئة (Spelling)، والكتابة اليدوية (Hand Writing) وهذه المحاور تتكامل مع بعضها بعضاً لتشكّل المهارة الكلية للكتابة " (رشيد، 2013)



" ولكلّ مهارة لغوية مكانتها الخاصة من الأهمية والاهتمام، إلا أنّ مهارة الكتابة تعتبر الغاية النهائية من تعليم اللغة، فاللغة يتعلّمها التلميذ استماعاً وتحدّثاً وقراءة، وحين يتعلّم التهجّي والخطّ، إنّما يقصد من وراء ذلك كلّه جعله قادراً على التعبير عمّا يعرف، وعمّا يجول في خاطره، وعمّا يعتمل في نفسه من أحاسيس ومشاعر، هذا فيما يتعلق بالبعد اللغوي، أما في البعد المعرفي فيكسب التلميذ عند الكتابة الطلاقة اللغوية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها وطرافتها " (العبيدي، 2009)

أهمية مهارة الكتابة:

تبرز أهمية الكتابة لدى التلاميذ في حجرة الدراسة، ذلك لأنّ الدارس يحتاج إليها في توظيف كلّ معارفه ومهاراته التي اكتسبها ففيها يسجّل معلوماته، و يعبّر عمّا يجول في خاطره وما في نفسه من مشاعر وأحاسيس، فهي "وسيلة من وسائل دراسة اللّغة، وترقية المهارات اللغوية الأخرى فهي تعتمد عليها وتستفيد منها، وعن طريق الاستماع والتحدّث والقراءة يكتسب الدارس قدرة على الاستخدام المناسب للغة وتراكيبها، لذلك نستطيع القول بأنّ ممارسة الكتابة بشكل فعّال، والاستفادة منها كمهارة لغوية أمر مرهون بممارسة المهارات الأخرى. فهي وسيلة من وسائل التعلّم، وأداة من أدوات الإنسان في الاتصال مع الآخرين، والتّعبير عن النفس.

دور مهارة الكتابة:

يتطلّع كلّ تلميذ لأن يكتب، كما يتحدّث ويقرأ بلغة عربية فصيحة سليمة، والكتابة تساعده على استخدام المفردات والتراكيب في التّعبير عمّا يريد، كما أنّها تساهم في تعميق مهارات اللغة الأربع وتجويدها. "وقد ذكر كثير من علماء تدريس اللغات أنّ التلاميذ الذين يقضون وقتاً كافياً في تعلّم الكتابة، تكون لديهم معلومات وافية عن هذه اللغة، ويتمكّنون من توظيف المعلومات بها، ممّا يسهّل عليهم استخدامها استخداماً صحيحاً. كما أن خبراء القراءة ينظرون إلى الكتابة كنشاط

مرغوب فيه من وجهة نظرهم، فعندما يركّز المتعلّم على شكل الكلمات والعبارات تساعده الكتابة على التمييز وبناء القدرة على تذكّر الأشكال الكتابية وعلاقاتها، ممّا يسهّل عملية القدرة على الأداء والتّواصل مع الآخرين بفعالية" (زكريا، 1999)

دور المعلم في تدريس الكتابة :

المعلم شريك التلاميذ في عملية الكتابة، فهو يساعدهم على ترتيب فكرهم، واختيار مفرداتهم، وترتيب جملهم، كما يشجّعهم على الاستفسار في كلّ مرحلة من مراحل الكتابة، ليُصار إلى كتابة الموضوع المطلوب إليهم كتابته بلغة صحيحة سليمة خالية من الأغلاط اللّغوية. وبإمكان معلّم اللغة العربية أن "يلعب دوراً كبيراً في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذه من خلال: - تنمية مهارات الرّبط بين الكلمات التي سبق أن درسوها والكلمات الجديدة ممّا يعمّق بنى التلاميذ المعرفية – تنمية مهاراتهم في التحليل والتركيب وصولاً للإبداع، وبهذا تحدث جودة تعليم وتعلّم مهارات الكتابة – توافر البيئة الصالحة للتعليم والتعلّم داخل الحجرة الصّفية، ممّا يؤدّي إلى زيادة الدّافعية والاستمتاع بتعلّم الكتابة – زيادة تفاعل التلاميذ معه وتوافر تعلّم نشط لهم ممّا يزيد من كفايتهم في تعلّمهم الكتابة – تنمية مهارات التّعبير الكتابي من خلال استخدام الصّور والتّعبير عنها بجمل مناسبة – زيادة فرص التّفاعل بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم في أثناء تنفيذ التدريبات الكتابية داخل الحجرة الصّفيّة" (السيد محمد، 2005)

كيفية تنمية مهارة الكتابة :

ليرتقي معلّم اللغة العربية بلغة تلاميذه عليه أن: "ينمّي لديهم مهارات الكتابة، وذلك من خلال استخدام أساليب التدريب المباشرة، عن طريق الاستماع والرّؤية البصرية والكتابة، ومراعاة التنوّع في هذه الأساليب، والعمل على استخدام مفردات من بيئة التلاميذ وتوظيفها، بالإضافة إلى ممارسة التدريب بشكل دائم ومستمر، وبخاصة في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والتركيز على النّطق

الصحيح لمخارج الحروف، وربط الإملاء مع باقي فروع اللغة والعلوم، وتفعيل مشروع فكرة الإملاء اليومي في علاج الضّعف الإملائي، والاهتمام بالتعبير الكتابي، فضلاً عن التعاون المثمر بين المعلم وأولياء الأمور للعمل على تنمية هذه المهارة ودعمها بالتدريبات الكتابية التي تغنيها، وتساعد على إتقانها، وتؤسّس للغة عربية سليمة فصيحة" (النعيمي، 2013)

وسائل التدريب على مهارة الكتابة لمعلم اللغة العربية :

" تعدّ الأنشطة الصفية واللاصفية امتداداً للمقرّرات الدراسيّة، وميداناً عملياً تطبيقياً لما يقدّم للتلاميذ داخل الحجرة الصفية، ومصدراً غنياً للدافعية في التعلّم من خلال إثارة مواقف تكون مصدراً للتعلّم، وتظهر آثار هذه الأنشطة على التلاميذ، حيث يتمكّنون بممارستها من الانتفاع باللغة العربية عملياً، وبخاصة في مجالات التعبير الكتابي الوظيفي، كما يتمكّنون من تنمية مهاراتهم الكتابية وتطويرها، وهي تعدّ خبرات مرافقة ومتمّمة ومكمّلة للخبرات اللغوية في مهارة الكتابة التي تقدّم إليهم داخل الحجرة الصفية، وذلك من خلال ممارسة الأنشطة الكتابية. التي تعتبر على درجة من الأهمية، حيث تساهم مساهمة فعالة في تنمية مهارة الكتابة وتطويرها لدى التلاميذ، كما أنها تحقّق أهداف المقرّرات الكتابية الدراسية، وتتيح لهم فرصة التدريب على توظيف ما اكتسبوه من مهارات كتابية توظيفاً صحيحاً ناجحاً في مواقف طبيعية وعملية" (القبيشي، 2003) " أمّا مدخل عمليات الكتابة فهو من المداخل الحديثة والمميّزة التي أثبتت نجاحها في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ؛ حيث يهدف إلى تنمية وعيهم بكيفية استنتاج الفكر، ومراجعة بنيتها المعرفية ومعلوماته وفكره، وترجمتها إلى كلام داخلي، ثمّ إلى كلام مكتوب " (العبيدي، 2009)

العلاقة بين مهارات اللغة العربية، ودورها في التواصل اللغوي:

"إن العلاقة بين مهارات اللغة العربية تكاد تكون علاقة تفاعلية وتترابط هذه العلاقة لتنشئ تواصلاً فعالاً ونشطاً بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم. حيث

تتمثّل العلاقة بين الاستماع والقراءة في أنّ كليهما يشمل استقبالاً للفكر من قبل الآخرين، ولكي يكون التلميذ قادراً على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة، فإنه لابدّ أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة، فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام. وإنّ المهارات المكتسبة في الاستماع هي أيضاً أساس للنجاح في تعلّم القراءة، لذا يعدّ إهمال الاستماع سبباً من أسباب ضعف التلاميذ في القراءة، وتعدّ الكلمات الأكثر سهولة في القراءة، هي الكلمات التي سمعها التلميذ وتكلّم بها من قبل". (مدكور 2003: 125). "وتتّضح العلاقة بين الاستماع والتحدّث في أنهما ينموان ويعملان معاً بالتبادل، ويكمل أحدهما الآخر، حيث أن النمو في أحدهما يعني النمو في الآخر، وبالتدريب يحصل التلميذ على كفاية فيهما، كما أنّ فرص تعلّم الاستماع، توجد في كلّ مواقف الحديث. فهناك علاقة بينهما يمكن تصوّرها على أنها علاقة تفاعلية". (يوسف 2010: 217) "

والاستماع الجيّد عامل أساسيّ في القدرة على الكلام، بحيث لا يستطيع التلميذ أن ينطق الكلمات نطقاً سليماً إلا إذا استمع إليها جيداً. وتوجد علاقة بين مهارات الاستماع ومهارات الكتابة، لأنّ إتقان الكتابة يعتمد أساساً على الاستماع الجيّد، الذي يمكّن التلميذ من التمييز بين الحروف والأصوات، ولاشك بأنّ المستمع الجيّد يستطيع أن يزيد من ثروته اللّغوية والفكرية والثقافية، فيزداد تعبيره غنى وثروة". (المرسي 2011 :102) "ورغم أنّ التحدّث فنّ تعبيريّ، والقراءة فنّ استقباليّ إلا أنّ هناك علاقة كبيرة بين التحدّث والقراءة، فكلّ منهما يؤثّر في الآخر ويتأثّر به، حيث يؤدّي الضّعف في التحدّث إلى ضعف في القدرة على القراءة، وبالتالي على الكتابة". (مدكور 2003: 126) " أما العلاقة بين القراءة والكتابة فعلاقة وثيقة؛ لأنّ الكتابة تعزّز التعرّف إلى الكلمة والإحساس بالجملة، وتزيد من ألفة التلاميذ بالكلمات. وكثير من الخبرات في القراءة تتطلّب مهارات كتابية؛ ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته، ومن جانب آخر فإنّ التلاميذ عادة لا يكتبون كلمات وجملاً لم

يتعرفوا إليها من خلال القراءة، فمن خلال الكتابة قد يتعرّف التلميذ إلى الهدف أو الفكرة التي يريد التوصل بها إلى القراءة، فالكتابة تشجّع التلاميذ على الفهم والتحليل والنقد لما يقرؤون". (سلام 1987: 46) وبالنهاية " لا يعدو أن يكون الاتصال اللغوي بين متكلّم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، ويبقى للّغة فنون أربعة هي: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة" (أبو لبن، 2011)

الفصل الثالث: الدراسات

- الدّراسات العربيّة
- الدراسات الأجنبية
- تعليق على الدراسات السابقة
- الإفادة من الدراسات السابقة
- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الدّراسات العربيّة:

- دراسة الشّراري (2011):

وعنوانها: ((المشكلات التربوية التي تواجهها أقطاب العملية التعليمية)): أجريت هذه الدراسة في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، وكان هدفها تسليط الضّوء على المشكلات التربوية التي تواجه أقطاب العملية التعليمية: (المعلّم – مدير المدرسة – المشرف التربوي)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لغايات الدّراسة، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين، والمديرين، والمشرفين التابعين لإدارة التربية والتعليم، في منطقة الجوف للعام الدراسي (2010م)، كما استخدم الباحث في دراسته الطريقة العشوائية لاختيار عينة ، وتكوّنت هذه العينة من (246) معلّماً، و(350) معلمة، و(157) مديراً ومديرة، و (63) مشرفاً ومشرفة، بنسبة (10٪) من المعلّمين، والمديرين، والمشرفين. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد (الاستبانة) أداة للدراسة، وتكوّنت هذه الدراسة من شقّين، الشقّ الأول تضمّن معلومات أساسية حول المعلمين والمديرين والمشرفين، والشقّ الثاني تضمّن فقرات حول المشكلات التي تواجه أقطاب العملية التعليمية في منطقة الجوف بالسعودية. وفي ضوء تطبيق هذين الشقين، تمّ التحقّق من تساؤلات البحث، وظهرت النتائج الآتية: تبيّن أن هناك مشكلات تواجه الأقطاب الإدارية للعملية التعليمية في المملكة العربية السعودية

- بالنسبة للمعلمين: - ضعف التزامهم بإنهاء المقرّر الدراسي في الوقت المحدّد. - افتقار مكتبة المدرسة للمصادر والمراجع. - العبث بالأثاث المدرسي وبالتجهيزات التعليمية من قبل بعض التلاميذ.

- بالنسبة للمديرين: - صعوبة متابعة دفاتر تحضير المعلمين لكثرة الأعمال الإدارية لديهم. - قلّة مراعاة بعض المعلمين المشكلات النفسية والأسرية الخاصة بالتلاميذ.

- بالنسبة للمشرفين: - عدم تشخيصهم للموقف التعليمي بعناصره كافة والاكتفاء بجانب على حساب بقية الجوانب المهمة - عدم استخدامهم الأساليب الفعّالة في عملهم . - عدم توضيحهم أهداف الموقف التعليمي بشكل دقيق في عملهم. ورأي الباحث أنه لابدّ من تضافر الجهود لحلّ هذه المشكلات وعلى المستويين الرّسمي والشّعبي للخروج بنوعية مميّزة من المتعلّمين متسلّحة بالعلم والمعرفة، قادرة على خدمة لغتها، وتمتلك الايمان الرّاسخ بحتمية النهوض بهذه اللّغة لتبقى لغة عالمية، حضارية، راقية.

دراسة أبو القمبز (2009)

وعنوانها: ((فنّ التّواصل مع الآخرين)): أكّدت الدراسة أهمية الاتصال مع الآخرين، حيث يتوقّف عليها جزء كبير من فاعلية البشر، وتأثيرهم، ونجاحهم في الحياة. وقد استخدم الباحث لهذا الغرض تجربة توضيحية عن دائرة الاتصال، حيث رسم فيها وسيلة إيضاح، وكان الهدف منها المساعدة على تخيّل مسارات المعلومات في أثناء التواصل مع الآخرين، ثم عرض فيها اختبارات توضيحية لكشف أنواع الشخصيات: (حسية - سمعية - لمسية) وخَلُص في دراسته إلى النتائج الآتية: - للوصول إلى التواصل الفعّال مع الآخرين، لابدّ من أن نكون في حالة حياد معهم، وأن نجتهد في تفسير ما يرد إلينا من رسائل على الوجه الصّحيح، ثم نرسل ردّ الفعل تبعاً لذلك. - والشكل المثالي لدائرة الاتصال هما المرسل والمستقبل في الوقت نفسه، والشّكل المتبع في نظم التدريس عندنا يلغي الجزء الخاص بردّ الفعل، ويصبح نوعاً قاصراً على التواصل غير الفعّال. - وليكون الاتصال ناجحاً لابدّ من توافر ركنين

أساسيين: - إقامة علاقات قوية والتوافق معهم. - نقل المعلومات والفكر إلى الآخرين والتأثير فيهم بما تريد.

دراسة (تركستاني، 2007)

وعنوانها: ((مدخل إلى الاتصال الإنساني- الفصل الأول)): هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الاتصال الإنساني للتلميذ المتدرّب، حيث اعتبره الباحث من أكثر الأنشطة التي يقوم بها الإنسان في حياته، ومن خلاله تحدث التفاعلات بين الأفراد. كما هدفت إلى توضيح أسس الاتصال العامة التي تقرّب عملية الاتصال إلى أذهان التلاميذ، وذلك من خلال شرح عناصره ومكوّناته، التي أكّد الباحث فيها أنّ كلّ عملية اتصال لابدّ أن تشتمل على العناصر الآتية: (المرسل، والرّسالة، والقناة، والمستقبل، والتغذية الرّاجعة، وبيئة الاتصال). وأنّ أنواع الاتصال من الضروري أن يتعرّف إليها التلميذ وهي تتضمّن الاتصال: (الإنساني، والشخصي، والعام، والجماهيري، والثقافي)، كما أكّد أنّ خصائصه تعبّر عن ديناميكية الاتصال، وحركته النّشطة التفاعلية، كما أشار الباحث إلى أهمية وضرورة أن يدرك كلّ مربي وجود هذه المفاهيم الخاطئة عن الاتصال، ويعمل على تجنّبها، ليصل إلى الكفاية العالية المطلوبة في الأداء، والتي تحدث برأيه من خلال استخدام الاتصال الفعّال، الذي يرفع من درجة النّجاح للشخص الذي يقوم به. وقدّم نصائح موجّهة لكلّ مربي ومهتم بالعملية التربوية مفادها "أنّ تطبيق كلّ مهارة تتعلّمها هي مسؤولية كلّ مربي، عندها نصل إلى الاتصال الفعّال والناجح). أما النتائج التي يتوقّع أن يصل إليها التلميذ في نهاية هذه الدراسة فهي: - فهم عملية الاتصال، وكيف تتمّ ؟ - التفريق بين أنواع الاتصال المختلفة - إدراك خصائص الاتصال الإنساني - تجنّب المفاهيم الخاطئة في الاتصال، لأنها تؤدي إلى نتائج عكسية وسلبية.

دراسة الزعبي (2005)

وعنوانها: ((مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدّراسية- أسبابها وسبل علاجها)): هدفت الدراسة إلى مساعدة المربين: (المعلّمين والأهل)، على حلّ المشكلات النفسية، والسلوكية، والدراسيّة التي يتعرّض إليها أبناؤهم. وتجلّى ذلك من خلال عرض المشكلات النفسية للأطفال وما ينجم عنها، والمشكلات السلوكية ومدى تأثيرها في السلوك الاجتماعي للأطفال، والمشكلات النفسية الحركية وما يترتّب عليها من اضطرابات في التواصل مع الآخرين، والمشكلات الدراسية التي ينعكس أثرها في تحصيل التلاميذ، وفي تأخّرهم الدّراسي. وأظهرت المشكلات السّابقة – برأي الباحث – النتائج الآتية: – كلّ المشكلات الآنفة الذكر تؤدّي بالتلميذ إلى تأخّر دراسيّ – وتسبّب مشكلات مستعصية عند الموهوبين – وتضعف الدّافعية للتعلّم لدى التلميذ – وتسبّب مشكلات في الاتصال لديه وأكبرها هو التواصل مع معلّمه – ولابدّ من وجود طرائق للوقاية من هذه المشكلات، وعلاجها من أجل تربية جيل سليم يرفد المجتمع بأعضاء نافعين، فاعلين.

دراسة السفياني (2004)

وعنوانها: ((التّواصل التربوي واللّغوي في العملية التعليمية – التعلّمية)): أجريت هذه الدراسة في المغرب العربي (الرّباط – الأكاديمية الجهويّة للتربية والتكوين – سلازمور زعير). وهدفت إلى استنطاق النصوص القرائية في السّلك الأول من التعليم الابتدائي، لمعرفة درجة حصول التواصل اللغوي والتربوي، ضمن هذه النصوص المقرّرة، وطبيعة الخطاب الذي يحاول الكتاب المدرسي تمريره للمتعلّم. وقد انطلقت الدّراسة من طرح الإشكال المركزي الآتي: – هل للتواصل التربوي الناجح علاقة بتفاعل المعلّمين مع النصوص القرائية ؟

وتفرّعت هذه الإشكالية إلى عدّة أسئلة محورية، ثم انطلقت هذه الدراسة من طبيعة الإشكالية؛ المزاوجة بين متقاربين في البحث: (مقاربة كيفية، ومقاربة كمية).

واتّبع الباحث في المقاربة الكيفية المنهج الوصفي التحليلي، حيث عمل على الإجابة عن الأسئلة الفرعية من هذه الإشكالية، بالاعتماد على مقرّر مادة القراءة للسنتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم الابتدائي. أما المقاربة الكمية فتناولت الجانب الإحصائي من الدراسة، الذي ارتبط بتحليل البيانات وتحويلها إلى مفهوم كمّي دالّ على طبيعة الموضوع المستهدف، واختيرت الاستبانة أداة للبحث، ووظّفت من أجل معرفة مشكلات التواصل، والتفاعل مع نصوص القراءة المقرّرة. وفي ضوء ما سبق تمّ إظهار النتائج الآتية من الدراسة: - هناك تأثير مباشر لاختيار معايير تنظيم محتوى المادة الدراسية في التواصل التربوي. – والنصوص القرائية التي لا تمتّ بصلة إلى البيئة المحيطة للمتعلّمين قد تعطّل التواصل التربوي في الدّرس. – وحسن توجيه معرفة التلاميذ بالنصوص القرائية، وتأطيرها وظيفياً في سياق خطوات وتقنيات مناسبة، من شأنه توفير الظّروف الملائمة لتحقيق فعل تعلّم القراءة. – وإنّ عدم تنويع أشكال العمل الديالكتي لا يساهم في تحقيق التواصل التربوي مع النصوص القرائية. – وإنّ تأثير اختيار الطرائق البيداغوجية وانتقاء الوضعيات الديالكتية ينعكس بالإيجاب على فعل التواصل التربوي. – وإنّ سوء استغلال الوسائل التعليمية يؤدي - بلا شك - إلى عرقلة التواصل التربوي وعدم بلوغ الأهداف المنشودة. – أمّا وسائل التقويم الناجعة فتؤثّر بشكل إيجابي في عملية التواصل التربوي. – وانعدام الأخذ بمبدأ التدرّج في تمرير أنشطة التقويم، قد ينعكس سلباً على التواصل التربوي مع المتعلّمين.
– وإجراءات التقويم التكويني قد تسمح للمعلّم بإحكام ضبط إيقاعات التدرّج البيداغوجي في فعل القراءة، ويقوّي من تحقيق التواصل التربوي مع النصوص.

الدراسات الأجنبية:

دراسة رود ويندل – سوزان وارين (2012)

وعنوانها: ((مهارات التّواصل – الفصل الرابع)): هدفت الدراسة إلى شرح خطوات وعمليات تدريب كلّ إنسان يريد النّجاح في التواصل مع الآخرين، وبخاصة

(المدير)، وذلك باستخدام مهارات الاتصال. كما أشارت الدراسة إلى مدى أهمية مكوّنات الاتصال الثلاثة، في كيفية التّعامل مع الرسائل الشفهية، والرّسائل غير اللفظية، وفي كيفية تبادل الفكر مع الآخرين، وتحدّثت عن عناصر الاتصالات الثلاثة: (الرسائل الشفهية، ورسائل Paraverbal، والرسائل غير اللفظية). كما ركّزت على عملية الاستماع لأنها على غاية من الأهمية، ولابدّ من الاستمرار بها، وعندما لا يكون هناك رسالة واقعية، فهناك أطروحات وتفسيرات ملتوية طويلة قد تربك المستمع، لذلك على الطرف الآخر أن يختار الكلمات التي تجعل رسالته واضحة قدر الإمكان. ويبقى الاستماع مهمّاً لأنّه مفتاح أساسيّ لتلقّي الرسائل بشكل فعّال، فهو يتطلّب سماع الكلمات، والرّغبة في فهم الإنسان الآخر، كما يتطلّب مستوى عالٍ من التّركيز والطلاقة، والاحترام والقبول. وأُشير إلى مهارات الاستماع الرّئيسة: (اللفظية وغير اللفظية)، وإلى مهارات الاستماع العاكسة. كما هدفت الدراسة إلى التركيز في الحواجز التي تحول دون الاتصال الفعّال: ومنها (حواجز الاتصال اللفظي، والحواجز غير اللفظية). وفي ضوء ما سبق وصل الباحثان في دراستهما إلى النتائج الآتية: - إن وجود حواجز الاتصال اللفظي، وغير اللفظي تحبط التواصل والتفاهم المتبادل والاحترام بين الأفراد. - وإن ازدياد استخدام (أخطاء الاتصال) يؤدّي إلى زيادة التباعد العاطفي بين الطّرفين، وإلى تصاعد حدّة النزاع. - وأهمية التواصل الفعّال تكمن في بناء علاقات جيدة مع الآخرين - وضرورة ربط التواصل الفعّال بالاستماع النشط لأنّه يعبّر عن المساءلة من المتكلّم والمستمع، ويستخدم ردود الفعل التي تكون خالية من الإجهاد.

دراسة الصّحة الوطنية للعلاج والخدمات المحلية والصحة NHS (2011) :

وعنوانها: ((مشكلات التواصل)): هدفت الدراسة إلى توجيه الأنظار إلى فكرة الدّعم الإداري والتّشغيلي للأشخاص الذين يعانون من مشكلات في الاتصال، لذلك بيّنت هذه الدراسة أهمية شرح مفهوم التواصل في الحياة الإنسانية، وركّزت

على أشكاله اللفظية وغير اللفظية، واعتبرت فكرة الدّعم لفئة جديدة ومهمة للتّعبير عن الشّخص الذي يحتاج إلى رعاية وعناية، ممّا يساعده على الاحتكاك بشكل مقبول مع الآخرين، ويجعل الاتصال معه أكثر وضوحاً ومجدياً. كما أشارت إلى مصادر هذا الدّعم، واعتبرت أنّ هناك العديد من المنظمات المختلفة، التي تساعد الناس على حلّ مشكلات الاتصالات، وتقدّم لهم الدّعم اللّازم وبخاصة الأطفال الذين يعانون من صعوبات مادية، واتصالات معقّدة، كما هدفت إلى توجيه الأنظار إلى الجمعيات الخيرية، التي تعمل على تعزيز تنمية مهارات الكلام واللغة والتواصل، والتي باستطاعتها مساعدة الأشخاص الذين يعانون من مشكلات تتعلّق بالاتصال. ووصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: - تأكيد أهمية مقدّمي الرّعاية، ومنظمات الدّعم في حلّ مشكلات التواصل. – ضرورة مراجعة دار الرّعاية والتواصل مع مقدّمي الرّعاية، فهي مكان مناسب للتواصل مع الناس. – زيارة هذه المنظمات تعتبر فرصة لدعم التواصل بين مقدّمي الرّعاية والناس لمعالجة صعوبات التواصل. – وجود اختصاصيين في منظمات الدّعم الإداري والتشغيلي تساعد على مشاركة الأشخاص مشاكلهم وهمومهم. – والعلاج لهؤلاء يجب أن يكون بإعادة تقديم أساليب الاتصال في التّواصل معهم. – أهمية دور الجمعيات الخيرية، التي تعمل على تعزيز تنمية مهارات الكلام واللغة والتواصل لدى هؤلاء الأشخاص، كما تهتم بشكل خاص بالأطفال الذين يعانون من إعاقة الاتصالات.

دراسة سيمون – فوندشن (2008)

وعنوانها: ((قضايا التواصل اللغوي)): هدفت الدراسة التعرّف إلى قضايا التواصل اللغوي ومدى أهميتها، من حيث أنها واحدة من المجالات والمشكلات الأساسية التي يواجهها الأفراد في موضوع التواصل الاجتماعي. وتطرّقت إلى نوعين من هذه الاتصالات: (اللفظية، وغير اللفظية)، وأهمية ردود الأفعال اللفظية، وغير اللفظية في التّعبير عن الحياة الاجتماعية. كما أشارت إلى بعض أشكال الاتصالات

اللفظية وغير اللفظية. ثم انتقلت للحديث عن اضطرابات النمو والأشخاص الذين يعانون من مرض التوحّد، ومن الذكاء العادي، وأشارت إلى أهمية متابعة مثل هذه الحالات بالعناية والمعالجة المستمرة. وتمّ عرض المشكلات التي يعاني منها بعض الأشخاص من مثل: (متلازمة اسبرجر)، وتحدّثت عن أهمية هذا المرض، وضرورة إعطاء المرضى الرعاية المناسبة. ثمّ ركّزت على فنّ المحادثة، ومدى أهميته في حياتنا الاجتماعية، لبناء روابط تواصلية مع الأفراد في المجتمع. وخلُصت الدراسة إلى: - أهمية إدراك هذه الأمراض والتحدّيات التي يواجهها المريض- ضرورة العلاج لمثل هذه الحالات- وأخيراً الاهتمام باللغة لأهميتها القصوى التي تكمن في إدراك العلاقة الكبيرة بين التواصل والاتصال.

دراسة المعهد الديمقراطي الوطني للشؤون الدولية PIPA.N (2005)

وعنوانها: ((الاتصال التّشاركي - أطراف العملية التعليمية)): هدفت الدراسة التعرّف إلى أهمية خطوات الاتصال الفعّال، وإدراك أنّ هذه الخطوات من الأولويات التي ينبغي أن يتعرّف إليها المربيّ بالإضافة لإتقانه مهارات الاتصال، وذلك لحاجته إليها في عمله التربوي وحتى في حياته الاجتماعية، والتي تتركّز في مهارتي الإنصات والتحدّث، كما هدفت الدراسة إلى عرض الخطوات الإرشادية لمساعدة المعلّم على أن يكون متّصلاً بارعاً، وأكثر فاعلية وتأثيراً. كما أكّدت للمعلّم بأنّ أهداف الاتصال، لا تتمّ إلا إذا وصل المعلّم إلى كفاية الاتصالات التي عليه أن يبرزها في عمله، أمّا النّجاح الذي يحقّقه في عمله فيعتمد على البراعة الاتصالية، لأنها تمثّل جزءاً كبيراً في عمله. ووصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: - تفيد الاتصالات في نقل المعلومات والبيانات والإحصاءات والمفاهيم عبر القنوات المختلفة - وهي ضرورة في توجيه وتغيير السلوك الفردي والجماعي للتلاميذ، وللعاملين في الحقل التربوي - وهي وسيلة هادفة لضمان التّفاعل والتّبادل المشترك للأنشطة المختلفة. - ومن الضرورة أن يؤمن المعلّم بأهميتها ويعمل بالنصائح التي وجّهها المركز لكلّ معلّم

يجبّ أن يكون فاعلاً في صفّه ومع تلامذته وتطبّق بالشكل الآتي: (- تحقّق من جدوى الاتصال – وسّع دائرة التفكير لديك – استمع بدقة واستيعاب إلى الرّسالة التي ينقلها الآخرون إليك – ضع مصدر الرّسالة في اعتبارك – صمّم رسالتك بما يتناسب مع المستمعين – اعرف ما ستتحدّث عنه – كن واضحاً ومحدّداً – لا تخف من قول: – أنا أعرف – وتذكّر أنّ أي شيء يصل للآخرين هو وسيلة اتصال ..، وأخيراً يجب أن تضع في الحسبان أنّ رسالة واحدة تعني أنّ هناك على الأقلّ رسائل ضمنيّة مختلفة وهي: (ما تعني قوله – ما تقوله فعلاً – ما يسمّيه الشّخص الآخر – ما يعتقد الآخر أنّه يسمعه – ما يقوله الآخر – ما تعتقد أنّ الشّخص الآخر يقوله).

دراسة ديوي،ج. (1910)

وعنوانها: ((مهارات الاتصال)): هدفت الدراسة إلى توضيح دور المعلّم (الميسّر) الأساسيّ في طريقة حلّ المشكلات، وعليه في هذه العملية أن يعطي المتعلّمين فرصة للعمل، من خلال عملية التفكير التأمّلي في الصّف، وأن يوضّح الغرض من كلّ خطوة مطلوب تنفيذها. وإذا تمّ تعيين مشكلة تعلّم طويلة الأجل، أو معقّدة – برأي الباحث – على المعلّم أن يعمل في الخطوات الآتية: أن: - يلتقي بالمتعلّمين في بداية العملية لمناقشة خطة العمل - يجتمع إليهم لتحديد نقاط محدّدة سلفاً، ولمناقشة التقدّم في عملهم - يناقشهم بنتيجة العمل من خلال عملية التفكير التأمّلي. وخلُصت الدّراسة إلى أنّه: – من خلال تطبيق طريقة حلّ المشكلات يمكن التحقّق من المشكلات، والحلول التي تمّ تحديدها - وهي عملية تساهم في تعلّم التلاميذ عن طريق السماح لهم بأن (يروا أنفسهم) - وهذه الطريقة تمكّنهم من توليد المعرفة الخاصة بهم، وتوفّر لهم إطاراً جيداً للمتابعة – ولابدّ من وضع جدول زمني محدّد مسبق للعمل فيها - ولابدّ من وجود معدّات لتسلسل التفكير التأملي. كما أنهى الباحث دراسته بوضع سبع خطوات لحلّ المشكلات باستخدام التفكير التأمّلي: (– ما هي المشكلة ؟ – ما هو أفضل حلّ لهذه المشكلة ؟ ما هي الحلول

الممكنة لهذه المشكلة ؟ أيّ من الحلول الممكنة التي لدينا أفضل وتلبّي معايير وُضِعَت ؟ - ما هي الخطة التنفيذية لهذه المشكلة ؟ - وما هو الجدول الزّمني لهذه المشكلة ؟).

تعليق على الدّراسات السّابقة:

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السّابقة، العربية والأجنبية، التي لها علاقة بالبحث، وعلى الرّغم من التباين بينها، وطبيعة البحث وإجراءاته، وتبيّن لنا أهميتها وبخاصّة في الجوانب الآتية:

1- جرت في بلدان عربية وأجنبية، مختلفة البيانات، فمنها ما طبّق في: - السعودية من مثل: دراسة (الشراري 2011) - فلسطين (أبو القمبز 2009)- السعودية (تركستاني 2007) - سورية (الزعبي 2005) - المغرب (السفياني 2004). أمّا الدراسات الأجنبية فمعظمها نفّذ في أمريكا في مراكز لغوية، ومعاهد للاتصالات، ودور الرّعاية للأشخاص المصابين بمشكلات التواصل مع الآخرين، كما أنها جرت على يد اختصاصيين في اللّغة وفي اضطرابات التّواصل، وهي: (Simon – Wind,Wareen 2012- - Foundation 200 – NDI 2005 – Dewy,J - 1910 .(NHS 2011

- استخدم كلّ من: (الشراري) و(السفياني) في دراستهما: - المنهج الوصفي التحليلي لغايات الدراسة، فكانت دراستهم ميدانية، حيث تناولت الجانب التجريبي (التطبيقي)، و- أشارت دراسة (الشراري) إلى أهمية أقطاب العملية التربوية: (المعلم – المدير – المشرف التربوي)، وتحدّثت عن طرائق علاج للمشكلات التربوية واللغوية التي يواجهونها، وضرورة إيجاد الحلول المناسبة لها. أمّا دراسة (السفياني) فقد عالجت المشكلات التي تواجه المعلم في أثناء تدريس مادة القراءة، وطرحت بعض المقترحات والتوصيات لحلّ هذه المشكلات.

- عالجت دراسة (الزعبي) المشكلات التي يعاني منها الطّفل في حياته الاجتماعية والمدرسية، وأكّدت أهمية الأهل إلى جانب المعلّم في معالجة هذه المشكلات، كما تحدّثت عن أسبابها وطرائق علاجها.
- تناولت دراسة (سيمون) المشكلات الأساسية التي يواجهها الأفراد في موضوع التواصل الاجتماعي بشكل خاص، وعالجت المشكلات التي يتعرّض إليها الأفراد في المجتمع.
- تناولت الدراسات العربية: (أبو القمبز – تركستاني)، والدراسات الأجنبية: (DEWY - NDI NHS – Windl Wareen): – المفاهيم الإجرائية المتعلّقة بالاتصال، وأشارت إلى أهمية دور المعلم الفعّال في اكتساب المهارات الاتصالية، كما اهتمت بمهارات التواصل اللغوي، وبخاصة مهارة فنّ التواصل مع الآخرين، وأكّدت أهمية الاتصال التشاركي في نجاح العلاقات بين الأفراد. – وأشارت إلى أهمية استخدام طريقة حلّ المشكلات في إنجاح العملية التواصلية. –وضرورة العودة إلى دور الرّعاية ومنظّمات الدّعم لمعالجة بعض الأمراض التي تصيب الأطفال ومنها (التوحّد..).

4- الإفادة من الدراسات السابقة:

تمّ الإفادة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في جوانب مختلفة ممّا جعلها مادة معرفية غنيّة، استفادنا منها وهي:

- رفد الموضوع بالمعلومات الضرورية حول المشكلات التي تعوق قيام معلم اللغة العربية بدوره التربوي والتعليمي بالصورة المرجوّة منه.
- تسلّط هذه الدراسات الضوء حول دور المعلّم الأساسي في النهوض بالعملية التعلميمية –التعلمية الذي يؤثر بدوره على النهوض بالمجتمع.

- ضرورة توافر برامج إعداد للمعلّم تؤهله لاكتساب مهارات متجددة لمسايرة التطورات والمستجدات الحديثة في مجال التربية والتعليم.
- التعرّف إلى بعض الحلول والبدائل التي تساعد معلم اللغة العربية على معالجة مشكلة التواصل اللغوي بينه وبين تلامذته في الصف.

5 – مكانة الموضوع من الدراسات السابقة:

يرفد هذا الموضوع الذي تناول موضوع التواصل اللّغوي الدراسات السابقة ، في أنها تسلّط الضوء على مشكلات التواصل اللغوي التي تواجه معلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، وتبيّن المشكلات التي يعانيها المعلّم في تواصله مع تلامذته في الصفّ، من خلال عرضها لمهارات اللغة العربية الأربع: (الاستماع – التحدّث – القراءة – الكتابة)، كما تتناول كيفية علاج هذه المشكلات، وتطرح بعض الحلول، والنصائح، والبرامج التي يمكن أن يستعين بها معلّم اللغة العربية لمعالجة مشكلات التواصل اللّغوي، والتي تعيق وتحدّ من أدائه، وتنعكس سلباً على مستوى تحصيل تلامذته. كذلك تكمن أهميتها في أنّها ميدانية تعمل على سبر الواقع التربوي التعليمي من خلال العينة التي استخدمت، وقد جاءت العينة واقعية وحقيقية، ذلك لأنها عكست المشكلات التي يواجهها معلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وأعطته مفاتيح المعالجة من خلال عرضها للحلول و البرامج والنّصائح الخاصة به، التي تساعده على تطوير أدائه وتملّكه مهارة التواصل مع تلامذته، من دون عقبات ليصل معهم إلى الهدف الأساسي ألا وهو التواصل اللغوي الجيد، بلغة عربية فصيحة، شائقة، ومعبّرة، فهي لغة الحوار والتحدّث، بل هي اللّغة التي يعتز بها كلّ مواطن عربي يحبّ لغته وبلده.

الفصل الرابع: إجراءات الموضوع

أولاً – منهجية الموضوع
- مجتمع الدراسة
- عينة الموضوع
- الأدوات
- خطوات بناء الاستبيان:
- أداة جمع البيانات
- الصدق
- الثبات
- الخطوات
- الوسائل الإحصائية

ثانياً – تحليل النتائج وتفسيرها

ثالثاً – والتوصيات والمقترحات

الفصل الرابع

إجراءات الموضوع

أولاً – منهجية الموضوع:

استخدمنا في هذا الكتاب لتحقيق الأهداف المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى – المسحي)، حيث يعتمد هذا المنهج على وصف الظواهر ذات العلاقة بالدراسة، ومن ثمّ تحليلها للخروج بالنتائج المناسبة، والتوصيات، والحلول اللازمة لحلّ المشكلات اللغوية والنفسية والاجتماعية التي تواجه معلّم اللغة العربية في أثناء تواصله مع تلامذته.

مجتمع البحث:

تكوّن **مجتمع البحث** من عينة من معلّمي ومعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي التابعين لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (مدينة دمشق)، وللعام الدراسي 2011-2012م، **والبالغ عددهم: (100)**، علماً أنّ **العدد الإجمالي في (مدينة دمشق) هو: (2698)** تتوزّع وفق الآتي: المعلّمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي: للصفوف: (1-4) هو (2185)، وللمدرسين المساعدين والمدرسات المساعدات لمادة اللغة العربية للصفوف: (5 – 6) هو (60)، وللمدرسين والمدرسات لمادة اللغة العربية للصفوف: (7-9) هو (453). بحسب إحصائية مديرية الإحصاء في وزارة التربية للعام الدراسي (2011م- 2012م). والجداول الآتية توضّح توزيع أفراد مجتمع الدراسة:

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة (المعلمون والمعلمات / 1-4/) بحسب الجنس في مدينة دمشق:

الجنس	العدد
الذكور	186
الإناث	1999
المجموع	2185

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة (المدرسون المساعدون والمدرسات المساعدات للغة العربية / 5-6/):

بحسب الجنس في مدينة دمشق

الجنس	العدد
الذكور	24
الإناث	36
المجموع	60

الجدول رقم (3)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة (المدرسون والمدرسات للغة العربية / 7-9/)

بحسب الجنس في مدينة دمشق

الجنس	العدد
الذكور	59
الإناث	394
المجموع	453

- **عينة البحث:** لتحقيق أهداف الدراسة تمّ اختيار عينة من معلّمي ومعلّمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في وزارة التربية السورية (مدينة دمشق) وللعام الدراسي (2012-2013) وعددها الإجمالي: (100) معلّمة ومعلّم للغة العربية، التي تمّ اختيارها بطريقة عشوائية وبالتّعاون مع موجّهي اللغة العربية في مديرية تربية دمشق.

- **الأدوات:** استبانات ثلاثة: (استمارة السؤال المفتوح – الاستبانة في صيغتها الأولية – الاستبانة النهائية) وزّعت على معلمي ومعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق، وعلى المحكمين المختصين لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول موضوع البحث.

خطوات بناء الاستبيان:

-**أداة جمع البيانات:** لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد وتطوير الاستبانة (أداة الدراسة) المتضمّنة المشكلات التي يواجهها معلمو اللغة العربية في التواصل اللغوي مع التلاميذ، وتمّ التوصّل إلى مجموعة من المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد مرّت الأداة في ثلاث مراحل هي:

الاستبانة الأولى: (استمارة السؤال المفتوح): وتضمّنت سؤالاً مفتوحاً موجّهاً لمعلّمي ومعلمات اللغة العربية حول مشكلات التواصل اللغوي التي تواجههم مع تلاميذهم في مرحلة التعليم الأساسي وهو:

(ما هي بنظركم أهم مشكلات التواصل اللغوي بينكم وبين تلاميذكم في مادة اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي؟)

كما ورد في الملحق رقم (1) في الصفحة (199).

الاستبانة الثانية: (الاستبانة في صيغتها الأولية): وفق إجابات وآراء معلّمي ومعلمات اللغة العربية صمّمت فقرات للاستبانة الأولية حول المشكلات: (اللغوية

- النفسية – الاجتماعية) التي يواجهها معلّمو ومعلمات اللغة العربية في التواصل اللغوي مع تلاميذهم، ثمّ أرسلت هذه الاستبانة لمحكّمين من أصحاب الخبرات في مجال: (طرائق التدريس – علم النفس – اختصاصي لغة عربية – خبراء في مجال اللغة العربية).

كما ورد في الملحق رقم (2) في الصفحة (201).

الاستبانة النهائية: بعد الأخذ بملاحظات المحكّمين، تمّ تعديل وإعادة صياغة فقرات الاستبانة. وأخذت اسم (الاستبانة النهائية)، التي تكوّنت من (37) فقرة.

كما ورد في الملحق رقم (3) في الصفحة (203).

كما تمّ توزيعها على معلّمي ومعلمات اللغة العربية بالشكل الآتي:

1) تم توزيع **الاستبانة النهائية** على عينة عشوائية وعددها (100) من أفراد مجتمع الدراسة نفسه، باستخدام طريقة الإعادة وكانت المدة المعطاة لدراستها وإعطاء الملاحظات عليها أسبوعاً من تاريخ توزيعها في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 2013 وفي مدارس دمشق.

2) تمّ جمع الاستبانات بعد أسبوع ودراستها من قبل الباحثة وتفريغها في جداول مخصّصة.

- **الصّدق** (**Validity**): قامت الباحثة بعرض هذه الأداة على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم (14) وهم من ذوي الاختصاص التربوي واللغوي في جامعة دمشق (كلية الآداب – كلية التربية)، وعلى موجّهي اللغة العربية في وزارة التربية ومديرية تربية دمشق، وطلب إليهم قراءة المشكلات الواردة في الاستبانة وإبداء الرأي فيها ودرجة ارتباطها بالموضوع، إضافة إلى ما يرونه مناسباً في المشكلات المرتبطة بالتواصل اللغوي، وأية ملاحظات أخرى يراها المحكّمون لأخذ وجهات نظرهم من حيث: (صلاحية الفقرات، أو عدم صلاحيتها)،

وبناء على ملاحظاتهم تمّ إجراء التعديلات اللازمة، وعدّ الأخذ بملاحظاتهم بمثابة الصّدق المنطقي للأداة وبموافقة (90٪) من المحكّمين على الفقرة الواحدة. وأجرت الباحثة التعديل اللازم في ضوء ملاحظات المحكّمين الذي وردت أسماؤهم في الملحق رقم (2) ص (201).

- **الثبات (Reliability)**: قامت الباحثة بتطبيق هذه الأداة على عينة عشوائية من أفراد مجتمع الدراسة نفسه، باستخدام طريقة الإعادة بفارق زمني لا يتجاوز أسبوعاً، وتمّ حساب معامل الثبات لكلّ مشكلة بمفردها عن طريق اختيار العبارات لكلّ مشكلة على حدة ودراسة مدى صدقها وثباتها وفق ما ورد في جداول (Reliability Statistics) التي أشارت من خلال الأرقام الواردة في الجداول الواردة بأنّه كلما كانت هذه الأرقام أقلّ من **ألفا** دلّت المشكلة على الثّبات وهذا ما ورد في نتائج التحليل الإحصائي للمشكلات الثلاث: (اللغوية والاجتماعية والنفسية). كما يؤكّد ما ورد تمتّع المقياس بدرجة مناسبة، وقابلته للتطبيق.

ولإجراء اختبار الثبات لأسئلة الاستبانة تمّ استخدام أحد معاملات الثبات من مثل: (معامل الفا كورنباخ Cronbach's Alpha)، ومعامل الثبات هذا يأخذ قيماً تتراوح بين الصّفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإنّ قيمه المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام تكون قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعاً، وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضاً. وقد دلّت النتائج – كما ورد في الجداول الإحصائية (ص 148 -149) بارتفاع قيمة الثبات في الفقرات وصدقها، لأن قيمة معامل الثبات معظمها قد اقترب من الواحد.

الخطوات: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بـ :

1) تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيّراتها.

2) الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التواصل اللغوي، والمشكلات التي تواجه معلّم اللغة العربية في التواصل اللغوي مع تلاميذه.

3) إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) التي مرّت بثلاث مراحل وهي: (استبانة السؤال المفتوح – الاستبانة الأولية– الاستبانة النهائية).

4) تطبيق أداة الدراسة (استبانة السؤال المفتوح) على عينة من معلّمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق ومعلّماتها، وعددهم (100)، وقد تمّ توزيع الاستبانة عليهم بصورة عشوائية، وطلب إلى كلّ واحد منهم تحديد المشكلات التي يواجهونها في أثناء تواصلهم اللغوي مع تلامذتهم.

5) تمّ جمع المشكلات المقترحة من معلّمي ومعلّمات اللغة العربية وإعادة صياغتها، كما تمّ فرز المشكلات إلى مشكلات: (لغوية واجتماعية ونفسية).

6) إجراء معامل الصدق لأداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين وعددهم (14)، ليضعوا علامة أمام الفقرات التي يجدونها مناسبة (تصلح – لاتصلح – تحتاج لتعديل – ملاحظات)، وعدّلت الفقرات وفقاً لملاحظاتهم، حتى استقرّت الأداة بوضعها النهائي (الاستبانة النهائية).

7) تمّ إعداد الاستبانة النهائية وتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة المستهدفة (المحدّدة) من معلمي اللغة العربية ومعلماتها وكان عددها (100)، ليضعوا علامة أمام الفقرة التي يوافقون عليها ويجدونها مناسبة (نعم – بين وبين – لا).

8) تمّ تفريغ استبانات أفراد العينة، ثمّ معالجتها إحصائياً.

9) وأخيراً تمّ التوصّل إلى النتائج التي سيتم عرضها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة في فصل النتائج.

ثانياً : الوسائل الإحصائية :

1)- الإحصاءات الوصفيّة:

1- جدول (1) التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب النوع والحالة الاجتماعية:

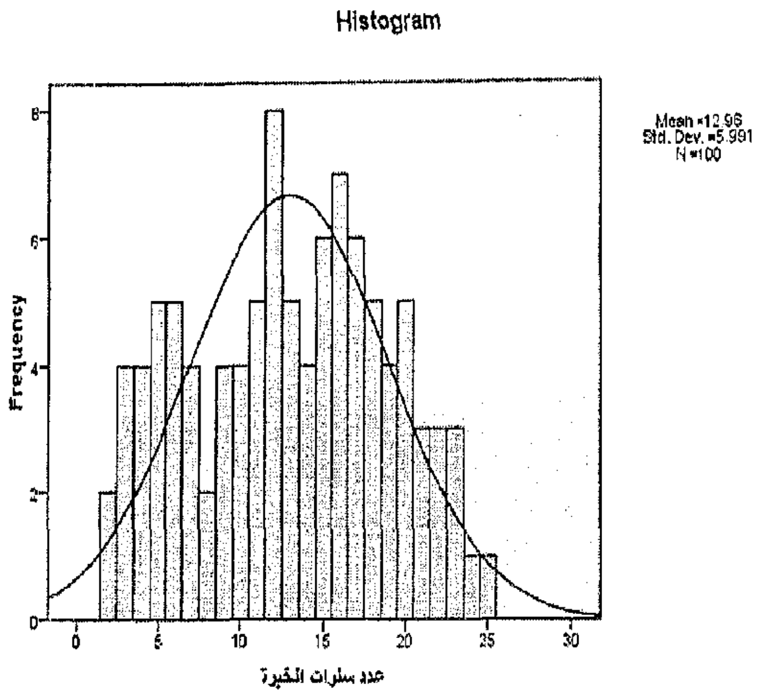
الحالة الاجتماعية		النوع					
		ذكر		أنثى		الإجمالي	
	أعزب	9	21.4%	19	32.8%	28	28.0%
	متزوّج	32	76.2%	36	62.1%	68	68.0%
	مطلّق	0	.0%	2	3.4%	2	2.0%
	لم يحدّد	1	2.4%	1	1.7%	2	2.0%
	الإجمالي	42	100.0%	58	100.0%	100	100.0%

2- جدول (2) التوزيع العددي والنسبي لعينة البحث بحسب النوع وفئات الخبرة:

		النوع					
	فئات الخبرة	ذكر		أنثى		الإجمالي	
	من 1- 5 سنوات	4	9.5%	11	19.0%	15	15.0%
	من 6 – 10 سنوات	8	19.0%	11	19.0%	19	19.0%
	من 11 – 15 سنة	9	21.4%	19	32.8%	28	28.0%
	أكثر من 15 سنة	21	50.0%	17	29.3%	38	38.0%
	الإجمالي	42	100.0%	58	100.0%	100	100.0%

3- مقاييس النزعة المركزية واختبار التوزيع الطبيعي لسنوات الخبرة للمعلّمين في عينة البحث:

Statistics		
N	المتاح (Valid)	100
	المفقود (Missing)	0
المتوسط الحسابي (Mean)		12.96
الوسيط (Median)		13.00
التوال (Mode)		12
التباين (Variance)		35.897
الالتواء (Skewness)		-.064-
Std. Error of Skewness الخطأ المعياري للالتواء		.241
التفرطح Kurtosis		-.965-
الخطأ المعيارى للتفرطح Std. Error of Kurtosis		.478
الحدّ الأدنى Minimum		2
الحدّ الأقصى Maximum		25



4- مقياس ليكارت (الثلاثي):

بما أنّ الإجابة هي إحدى الإجابات: (نعم ، بين وبين ، لا) والتي تمّ إعطاؤها الأوزان الآتية:

			طول الفئة = 2 / 3 = 0.66	
الوزن	الراي		المتوسط المرّجح للوزن	الراي
1	نعم		1 إلى 1.66	نعم
2	بين وبين		1.67 إلى 2.33	بين وبين
3	لا		2.34 إلى 3	لا

بالنسبة للمشكلة الأولى (اللغوية):

عبارات المشكلة الأولى (اللغوية)	المقياس	نعم	بين وبين	لا	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
العبارة الأولى	تكرار	91	7	0	1.07	0.259	نعم
	نسبه	92.9	7.1	0			
العبارة الثانية	تكرار	93	6	0	1.06	0.240	نعم
	نسبه	93.9	6.1	0			
العبارة الثالثة	تكرار	97	2	0	1.04	0.283	نعم
	نسبه	98	2	0			
العبارة الرابعة	تكرار	91	7	1	1.09	0.322	نعم
	نسبه	91.9	7.1	1			
العبارة الخامسة	تكرار	87	8	4	1.16	0.467	نعم
	نسبه	87.9	8.1	4			
العبارة السادسة	تكرار	90	7	2	1.11	0.375	نعم
	نسبه	90.9	7.1	2			
العبارة السابعة	تكرار	92	3	3	1.09	0.382	نعم
	نسبه	93.9	3.1	3.1			
العبارة الثامنة	تكرار	86	11	2	1.15	0.413	نعم
	نسبه	86.9	11.1	2			
العبارة التاسعة	تكرار	92	5	0	1.05	0.222	نعم
	نسبه	94.8	5.2	0			
العبارة العاشرة	تكرار	87	9	3	1.15	0.437	نعم
	نسبه	87.9	9.1	3			

العبارة الإحدى عشرة	تكرار	84	13	0	1.13	0.342	نعم
	نسبه	86.6	13.4	0			
العبارة الثانية عشرة	تكرار	62	25	11	1.48	0.692	نعم
	نسبه	63.3	25.5	11.2			
المشكلة اللغوية	تكرار	**1052**	**103**	**26**	**1.1342**	**0.13619**	نعم
	نسبه	**89.1**	**8.7**	**2.2**			

بالنسبة للمشكلة الثانية (الاجتماعية):

عبارات المشكلة الثانية (الاجتماعية)	المقياس	نعم	بين وبين	لا	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
العبارة الثالثة عشر	تكرار	85	10	3	1.16	0.447	نعم
	نسبه	86.7	10.2	3.1			
العبارة الرابعة عشر	تكرار	73	24		1.25	0.434	نعم
	نسبه	75.3	24.7				
العبارة الخامسة عشر	تكرار	82	9	5	1.20	0.515	نعم
	نسبه	85.4	9.4	5.2			
العبارة السادسة عشر	تكرار	76	11	12	1.35	0.690	نعم
	نسبه	76.8	11.1	12.1			
العبارة السابعة عشر	تكرار	83	14		1.14	0.353	نعم
	نسبه	85.6	14.4				

العبارة الثامنة عشر	تكرار	82	13	3	1.19	0.469	نعم
	نسبه	83.7	13.3	3.1			
العبارة التاسعة عشر	تكرار	88	5	3	1.11	0.407	نعم
	نسبه	91.7	5.2	3.1			
العبارة العشرون	تكرار	71	23	4	1.32	0.549	نعم
	نسبه	72.4	23.5	4.1			
العبارة الواحدة والعشرون	تكرار	73	19	5	1.30	0.562	نعم
	نسبه	75.3	19.6	5.2			
العبارة الاثنتان والعشرون	تكرار	81	12	1	1.15	0.387	نعم
	نسبه	86.2	12.8	1.1			
العبارة الثالثة والعشرون	تكرار	60	23	13	1.51	0.725	نعم
	نسبه	62.5	24	13.5			
العبارة الرابعة والعشرون	تكرار	65	17	16	1.50	0.763	نعم
	نسبه	66.3	17.3	16.3			
العبارة الخامسة والعشرون	تكرار	67	21	7	1.37	0.620	نعم
	نسبه	70.5	22.1	7.4			
المشكلة الاجتماعية	تكرار	**986**	**201**	**72**	**1.2785**	**0.23739**	نعم
	نسبه	**78.3**	**16.0**	**5.7**			

بالنسبة للمشكلة الثالثة (النفسية):

عبارات المشكلة الثالثة (النفسية)	المقياس	نعم	بين وبين	لا	المتوسط	الانحراف المعياري	النتيجة
العبارة السادسة والعشرون	تكرار	94	2	1	1.04	0.247	نعم
	نسبه	96.9	2.1	1			
العبارة السابعة والعشرون	تكرار	96	2		1.02	0.142	نعم
	نسبه	98	2				
العبارة الثامنة والعشرون	تكرار	72	15	11	1.38	0.681	نعم
	نسبه	73.5	15.3	11.2			
العبارة التاسعة والعشرون	تكرار	75	16	7	1.31	0.599	نعم
	نسبه	76.5	16.3	7.1			
العبارة الثلاثون	تكرار	64	29	5	1.40	0.587	نعم
	نسبه	65.3	29.6	5.1			
العبارة الواحدة والثلاثون	تكرار	84	12	2	1.16	0.423	نعم
	نسبه	85.7	12.2	2			
العبارة الثانية والثلاثون	تكرار	66	28	4	1.37	0.563	نعم
	نسبه	67.3	28.6	4.1			

العبارة الثالثة والثلاثون	تكرار	86	9	2	1.13	0.399	نعم
	نسبه	88.7	9.3	2.1			
العبارة الرابعة والثلاثون	تكرار	81	15	1	1.18	0.409	نعم
	نسبه	83.5	15.5	1			
العبارة الخامسة والثلاثون	تكرار	78	17	1	1.20	0.426	نعم
	نسبه	81.2	17.7	1			
العبارة السادسة والثلاثون	تكرار	48	28	23	1.75	0.812	بين وبين
	نسبه	48.5	28.3	23.2			
العبارة السابعة والثلاثون	تكرار	46	18	31	1.84	0.891	بين وبين
	نسبه	48.4	18.9	32.6			
المشكلة النفسية	تكرار	**890**	**191**	**88**	**1.3201**	**0.30701**	**نعم**
	نسبه	**76.1**	**16.3**	**7.5**			

ثبات وصدق الفقرات:

يمكننا دراسة معامل الثبات لكلّ مشكلة بمفردها عن طريق اختيار العبارات لكلّ مشكلة على حدة، ودراسة مدى صدقها وثباتها.

Reliability Statistics إحصاءات الثبات	
Cronbach's Alpha معامل الفاكورنباخ	N of Items عدد العبارات
.411	12

أ- بالنسبة للمشكلة الأولى (اللغوية):

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted متوسط المقياس عند حذف العبارة	Scale Variance if Item Deleted تباين المقياس عند حذف العبارة	Corrected Item-Total Correlation معامل الارتباط المصحّح بين كلّ عبارة والدرجة الكلية للقياس	Cronbach's Alpha if Item Deleted معامل الفا كورنباخ عند حذف العبارة
العبارة 1	12.37	2.651	.098	.403
العبارة 2	12.39	2.703	.050	.412
العبارة 3	12.39	2.581	.110	.401
العبارة 4	12.36	2.526	.173	.384
العبارة 5	12.28	2.373	.146	.391
العبارة 6	12.33	2.515	.134	.394
العبارة 7	12.34	2.470	.122	.399
العبارة 8	12.31	2.267	.305	.333
العبارة 9	12.39	2.703	.050	.412
العبارة 10	12.30	2.359	.209	.367
العبارة 11	12.29	2.550	.098	.405
العبارة 12	12.04	1.889	.232	.358

الجدول الأول يوضّح أنّ قيمة معامل الفا كورنباخ تساوي (0.411) وهي منخفضة إلى حدّ ما، وأنّ عدد العناصر هي (12 عبارة).

ويوضّح العمود الأخير في الجدول الثاني قيمة معامل الفا كورنباخ عند حذف العبارة، فإذا زادت قيمة معامل الفا كورنباخ عند حذف العبارة على قيمة معامل الفا كورنباخ الإجمالية دلّ هذا على أنّ هذه العبارة تضعف المقياس، وأنّ حذف هذه العبارة يؤدي إلى زيادة الثبات.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
[redacted]	[redacted]

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
العبارة 13	14.40	8.243	.385	.702
العبارة 14	14.40	8.727	.257	.716
العبارة 15	14.37	8.300	.294	.712
العبارة 16	14.37	7.977	.381	.701
العبارة 17	14.41	8.601	.349	.709

العبارة 18	14.40	8.501	.317	.710
العبارة 19	14.43	8.733	.171	.725
العبارة 20	14.27	7.942	.403	.699
العبارة 21	14.38	8.111	.424	.698
العبارة 22	14.40	8.501	.317	.710
العبارة 23	14.19	7.189	.532	.677
العبارة 24	14.06	6.867	.480	.688
العبارة 25	14.22	8.272	.218	.726

ب- بالنسبة للمشكلة الثانية (الاجتماعية):

الجدول الأول يوضّح أن قيمة معامل الفاكورنباخ تساوي (0.723)، وهي مرتفعة وأنّ عدد العناصر هي (13 عبارة).

ج- بالنسبة للمشكلة الثالثة (النفسية):

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
[redacted]	[redacted]

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
العبارة 26	14.05	11.943	-.070-	.794
العبارة 27	14.05	11.808	.100	.791
العبارة 28	13.77	10.097	.350	.780

العبارة 29	13.76	9.590	.484	.764
العبارة 30	13.72	9.637	.565	.755
العبارة 31	13.97	10.999	.307	.781
العبارة 32	13.71	9.751	.524	.759
العبارة 33	13.97	10.945	.379	.776
العبارة 34	13.97	11.161	.334	.780
العبارة 35	13.96	11.012	.328	.779
العبارة 36	13.43	7.978	.727	.728
العبارة 37	13.36	7.423	.770	.721

الجدول الأول يوضّح أنّ قيمة معامل الفا كورنباخ تساوي (0.785)، وهي قيمة مرتفعة وأنّ عدد العناصر هي (12 عبارة).

د- بالنسبة للإجمالي:_ فالطريقة نفسها عند حساب معامل الفا كورنباخ لإجمالي العبارات نجد أنّ:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
[redacted]	[redacted]

معامل الفا كورنباخ قيمته (0.865) وهي قيمة مرتفعة وأنّ عدد العناصر هي (37 عبارة).

بذلك يمكننا تلخيص النتائج السابقة وفق الآتي:

محاور المشكلة	عدد العبارات	الثبات	الصّدق = الجذر التّربيعي للثبات
المشكلة اللغوية	12	0.411	0.64109
المشكلة الاجتماعية	13	0.723	0.85029
المشكلة النفسية	12	0.785	0.88600
الإجمالي	**37**	**0.865**	**0.93005**

2)- الإحصاء الاستدلالي:

1-حساب معاملات الارتباط بين جميع مشكلات الدراسة، لدراسة وجود علاقة بينها وبين بعضها:

Correlations

Nfsia_ proplem المشكلة النفسية	social_ proplem المشكلة الاجتماعية	land_ proplem المشكلة اللغوية		
.403**	.628**	1	Pearson Correlation معامل ارتباط بيرسون	land_proplem
.000	.000		Sig. (2-tailed) مستوى المعنوية	

	N المجتمع	100	100	100
social_ proplem	Pearson Correlation	.628**	1	.640**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	100	100	100
Nfsia_ proplem	Pearson Correlation	.403**	.640**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	100	100	100
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). الارتباط معنوي عند مستوى 0.001 أي بدرجة ثقة 99٪				

من الجدول السابق يتّضح أن هناك علاقات طردية بين مشكلات الدراسة الثلاث وذات معنوية عالية جداً (أقل من 0.001) ويلاحظ كذلك أنّ المشكلتين: (الاجتماعية والنفسية) هما الأقوى ارتباطاً، وأنّ المشكلتين: (اللغوية والنفسية) هما الأقل ارتباطاً.

2- إجراء فرق المتوسطين (ت) Independent t-test لكلّ مشكلة من مشكلات الدراسة على أساس النوع (ذكر/ أنثى) بوضع الفروض الآتية:

الفرض الأول (فرض العدم): لا توجد فروق بين متوسطي إجابات العينة تبعاً للنوع (ذكر/أنثى).

الفرض الثاني (فرض بديل): توجد فروق بين متوسطي إجابات العينة تبعاً للنوع (ذكر/أنثى).

	Levene's Test for Equality of Variances اختبار ليفين		t-test for Equality of Means اختبارات لمقارنة المتوسطات						
	F قيمة (ف) المحسوبة	Sig مستوى المعنوية	t قيمة (ت) المحسوبة	Df درجات الحرية	Sig. (2-tailed) مستوى المعنوية	Mean Difference متوسط الاختلاف	Std. Error Difference الخطأ المعياري للاختلاف	95% Confidence Interval of the Difference %95 فترة ثقة Lower الحد الأدنى	Upper الحد الأعلى
land_proplem Equal variances assumedem بافتراض أن التباين متساو	.067	[redacted]	.794	98	[redacted]	.02195	.02765	.03291	.07681
Equal variances not assumedem بافتراض أن التباين غير متساو			.785	84.645	[redacted]	.02195	.02797	03366-	.07756
social_proplem Equal variances assumedem	.063	[redacted]	-.618-	98	[redacted]	-.02979-	.04825	12554-	.06595
Equal variances assumedem			-.623-	91.333	[redacted]	-.02979-	.04780	12474-	.06515
Nfsia_proplem Equal variances assumedem	3.134	[redacted]	.007	98	[redacted]	.00045	.06252	12362-	.12452
Equal variances assumedem			.007	81.490	[redacted]	.00045	.06381	12651-	.12741

الجدول السابق ينقسم إلى قسمين:

القسم الأول: اختبار التجانس (Levene's Test for Equality of Variances) والذي يتّضح فيه عدم وجود دلالة حيث أنّ قيم المعنوية (SIG) للمشكلات الثلاث أكبر من (0.05) وهذا يعني وجود تجانس بين الذكور والإناث، **ممّا يعني أيضاً أنّه يمكن الاعتماد على اختبار (ت) بالقيم فى الصف الأول (Equal variances assumed).**

القسم الثاني: اختبار (ت) (t-test for Equality of Means) **والذي يظهر أنّ معنوية الاختبار (العمود الخامس) أكبر من (0.05) وبالتالي يؤكّد عدم وجود اختلاف في آراء المعلمين بحسب النوع (ذكر/أنثى) لكلّ مشكلة من المشكلات الثلاث.**

القسم الثالث: اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) ANOVA: لكلّ مشكلة من مشكلات الدراسة وبحسب فئات الخبرة يتمّ بوضع الفروض الآتية:

الفرض الأول (فرض العدم): لا توجد فروق بين متوسطات إجابات العينة تبعاً لفئات الخبرة.

الفرض الثاني (فرض بديل): توجد فروق بين متوسطي إجابات العينة تبعاً لفئات الخبرة.

ANOVA						
		Sum of Squares مجموع المربعات	df درجات الحرية	Mean Square متوسط المربعات	F قيمة (ف) المحسوبة	Sig. المعنوية
[redacted]	Between Groups	.590	3	.197	15.134	.[redacted]
	Within Groups	1.247	96	.013		
	Total	1.836	99			
[redacted]	Between	1.686	3	.562	13.861	[redacted]
	Within Groups	3.893	96	.041		
	Total	5.579	99			
[redacted]	Between Groups	.691	3	.230	2.560	.[redacted]
	Within Groups	8.640	96	.090		
	Total	9.332	99			

وممّا يتضح وطبقاً لبيانات الجدول السّابق أنّ احتمال المعنوية (SIG) أصغر من (0.05) في كلّ من المشكلتين: (اللغوية والاجتماعية)، وإن كانت أكبر بدرجه ضئيلة جداً عن (المشكلة النفسية)، وبالتالي نرفض الفرض الأول ونقبل الفرض الثاني القائل: إنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين إجابات العينة حول مشكلات

العينة طبقاً لفئات الخبرة، أي بشكل أوضح تختلف آراء المعلمين حول مشكلات الدراسة بحسب فئات خبراتهم. (يونس، 2013)

المعالجة الإحصائية:

لقد استخدمت الباحثة حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات معلّمي اللغة العربية ومعلماتها في مرحلة التعليم الأساسي على كلّ فقرة من فقرات أداة الدراسة، وعلى الأداة ككلّ والمتعلقة بمشكلات التواصل اللّغوي: (اللغوية والاجتماعية والنفسية)، ولمعرفة معامل الثبات، تمّ اختيار العبارات لكلّ مشكلة على حدة، ودراسة مدى صدقها وثباتها.

بالنسبة **للمشكلة الأولى (اللغوية)** تبين أنّ قيمة معامل (ألفا كورنباخ) تساوي (0،411)، وهي منخفضة إلى حدّ ما، وإن عدد العناصر فيها هي (12 فقرة)، لكن كلما كانت هذه النسبة أقل من ألفا دلّت على ثبات المشكلة أكثر كما أُشير إلى ذلك في جدول (Cronbach's Alpha) ص(6)، وبالنسبة **للمشكلة الثانية (الاجتماعية) تبيّن أن** قيمة معامل (ألفا كورنباخ) تساوي (0،723)، وهي مرتفعة، وإن عدد العناصر فيها هي (13 فقرة) وقدوردت النسب في جدول (Cronbach's Alpha) ص(7) أيضاً جاءت أقل من ألفا وهذا مؤشر جيد يدلّ على ثبات هذه العبارات، وبالنسبة **للمشكلة الثالثة (النفسية)** تبيّن أنّ قيمة معامل (ألفا كورنباخ) تساوي (0،785)، وهي مرتفعة، وإن عدد العناصر فيها هي (12 فقرة)، و دلّت النسب الواردة في جدول (Cronbach's Alpha) ص(9) أنها ثابتة لأنها تشير إلى أرقام أقلّ من ألفا. وعند حساب الإجمالي لهذه الفقرات تبيّن أن معامل الفاكورنباخ قيمته (0،165) وهي قيمة مرتفعة، وأن عدد فقراتها هو (37)، لكن بالنتيجة تشير الدلائل جميعها على أن النتائج تشير إلى ثبات العبارات الواردة في المشكلات الثلاث.

كما يشير التحليل الإحصائي إلى أنّ المشكلات الاجتماعية والنفسية كان لها التأثير الأكبر في مشكلات التواصل اللغوي أكثر من المشكلات اللغوية، حيث تبيّن أنّ نسبة الثبات في المشكلات اللغوية (0،411)، والّصدق فيها (0،64109) وهي نسبة منخفضة، بينما ارتفعت النسبة في كلّ من المشكلات النفسية والاجتماعية حيث بلغ الثبات في المشكلة الاجتماعية إلى (0،723) والصّدق (0،85029)، وفي المشكلة النفسية جاءت نسبة الثبات هي (0،785) والصّدق (0،93005)، أما عدد الفقرات فمتقارب جداً، وهذا مؤشّر على أنّ أسباب ضعف التواصل اللغوي ومشكلاته بين معلم اللغة العربية وتلاميذه يعود بالدرجة الأولى إلى المشكلات الاجتماعية والنفسية أولاً، ثمّ إلى المشكلات اللغوية ثانياً.

ثانياً - تحليل النتائج وتفسيرها:

بعد معالجة البيانات إحصائياً، وفي ضوء أسئلة الدراسة ومتغيّراتها، جاءت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأساسي وهو: " ما المشكلات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن يصادفها معلّم اللغة العربية في أثناء التواصل اللّغوي مع تلاميذه؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقاً لتقديرات معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها، أفراد عينة الدراسة الذين يدرّسون في مرحلة التعليم الأساسي (1-9) في الجمهورية العربية السورية، على كلّ فقرة من فقرات أداة الدراسة، وعلى الأداة ككلّ والمتعلقة بالمشكلات النفسية والاجتماعية.

كما قامت الباحثة بترتيب الفقرات تنازلياً، بحسب تقديرات المعلّمين والمعلّمات على ثلاث استبانات خاصة بمشكلات التواصل اللغوي: (اللغوية والاجتماعية والنفسية) التي أعدّتها لهذه الغاية.

كما هو مبيّن في الجدول رقم (1) الذي يعتمد الترتيب التنازلي للمشكلات اللغوية وفق الرّتب، ومعامل الثبات، ونتيجة العبارة طبقاً لمقياس ليكارت.

الجدول (1)

نتائج (المشكلات اللغوية)

معامل الثبات لعبارات المشكلة (0.411)

نتيجة العبارة طبقاً لمقياس ليكارت الموافقة بـ (نعم)

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	معامل الثبات	نتيجة العبارة طبقاً لمقياس ليكارت
8	عدم تدريب المعلم على مخارج الحروف والنّطق بشكل صحيح، ينعكس على أدائه أمام تلامذته، وبالتالي ينتقل الضعف إليهم.	1	.333	نعم
12	وجود بعض المعلمين الذين يملكون قدرات لغوية عالية، لا تتلاءم مع أعمار التلاميذ ومستوياتهم من حيث المفردات والأساليب المستخدمة.	2	.358	نعم
10	صعوبات النّطق التي يواجهها التلميذ كـ(التأتأة والثأثأة والفأفأة ...الخ)، تعيق أداءه، وبالتالي تنعكس على تواصله مع الآخرين.	3	.367	نعم
4	ضعف المخزون اللّغوي لدى المعلّم وافتقاره للمفردات اللغوية المناسبة للتّعبير، يضعف تواصله مع تلامذته.	4	.384	نعم
5	ضعف الكفاية التواصلية عند المعلم يؤثر في تحصيل تلامذته المعرفي والمهاري.	5	.391	نعم
6	بعض معلّمي الحلقة الأولى وقبل تثبيتهم بعملهم يتحدّثون العامية، لعدم تأهيلهم وتدريبهم، ممّا يؤدّي إلى عدم قدرتهم	6	.394	نعم

	على تشجيع تلامذتهم على التواصل بالعربية الفصيحة.			
7	عدم تحدّث المعلمين بالعربية الفصيحة في مرحلة التعليم الأساسي يخلق اعتياداً لدى التلاميذ لسماع اللغة المحكيّة، ويبعد عنهم التواصل باللغة العربية الفصيحة	7	.399	نعم
3	ضعف المعلّم في الإعراب، والإملاء، والشّرح، ينعكس سلباً على التلاميذ، ممّا يضعف من أدائه، ويقلّل من قيمته أمامهم.	8	.401	نعم
1	ضعف اللغة العربية الفصيحة لدى المعلّم، يؤدّي إلى صعوبة التحدّث بها، وبخاصة في مادة التعبير الشفوي	9	.403	نعم
11	وجود صعوبات كبيرة لدى التلميذ في ربط الطلاقة والاسترسال، باللغة العربية الفصيحة في أثناء التعبير عن رأيه.	10	.405	نعم
2	بعد المعلّم عن القراءة والمطالعة يؤثّر في أدائه اللغوي، وينعكس سلباً على تلامذته.	11	.412	نعم
9	بعد التلميذ عن المطالعة والقراءة التي تكسبه الإثراء اللغوي، وتقوّي لديه الحوار والمناقشة، يجعله يقتضب التعبير والإجابة والشرح.	12	.412	نعم

يبيّن الجدول رقم (1) وجود تباين محدود في تقديرات معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها للمشكلات اللغوية، كما يوضّح في الفقرة رقم (8) التي تنصّ على: "عدم تدريب المعلّم على مخارج الحروف والنّطق بشكل صحيح، ينعكس على أدائه أمام تلامذته، وينتقل الضعف إليهم"، جاءت في المرتبة الأولى بمعادل ثبات وقدره (333)، ونتيجة العبارة وفق مقاييس ليكارت بـ (نعم). وكلنا يعلم بأنّ المعلّم هو القدوة لتلاميذه فإذا كان لديه ضعف في لغته وفي نطقه ومخارج حروفه وأدائه لضعف في تدريبه وتأهيله، أو لسوء اختياره الفرع المناسب له لوجود عيب لفظي في لغته،

فلاشك أن هذا سيؤثر في أدائه في الصّف، وبالتالي سينعكس هذا الضعف على تلامذته في لغتهم وأدائهم وتواصلهم مع الآخرين. ثمّ تلاها **الفقرة رقم (5)** والتي تنصّ على: "وجود بعض المعلمين الذين يملكون قدرات لغوية عالية، لا تتلاءم مع أعمار التلاميذ ومستوياتهم من حيث المفردات والأساليب المستخدمة". وجاءت هذه الفقرة في المرتبة الثانية بمعادل ثبات وقدره (358)، ونتيجة العبارة وفق مقاييس ليكارت بـ (نعم). حيث نجد بعض معلّمي اللغة العربية المتخصّصين والمؤهلين بالدبلوم وبعضهم بالماجستير يرغبون بتدريس التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي وبخاصة صفّي الخامس والسادس، ويتحدثون بلغة فصيحة عالية المستوى (لغة أدبية بحتة) - وهذا جيد كاختصاص – لكن المشكلة التي يواجهها التلاميذ في انتقالهم من المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (1-4)، مع معلم يستخدم اللغة المحكية أو القريبة من الفصيحة وبين معلّم الحلقة الثانية (5-9) المختص الذي يتحدّث بلغة فصيحة سليمة، وهذا الأمر – بلا شك - سينعكس على التلاميذ ويؤثّر في فهمهم وإدراكهم، وفي تفاعلهم مع معلّميهم وأقرانهم في الصّف، فهم مابين لغة فصيحة يسمعونها من جديد، ولغة سابقة محكية تعلّموها، ممّا يسبب إليهم العجز والإرباك مع أية لغة سيتعاملون ويعبّرون ويتحدّثون ويحاورون. أما **الفقرة رقم (9)** التي تنصّ على: "بُعد التلميذ عن المطالعة والقراءة التي تكسبه الإثراء اللّغوي، وتقوّي لديه الحوار والمناقشة، يجعله يقتضب التّعبير والإجابة والشرح." جاءت في المرتبة الأخيرة بمعادل ثبات وقدره (412)، ونتيجة العبارة وفق مقاييس ليكارت بـ (نعم). إن عزوف التلاميذ عن القراءة والمطالعة، لعدم وجود برامج تشجّع على المطالعة، أو عدم حصة خاصة بالمطالعة في الخطة الدرسية، أو لانشغال التلاميذ بالالكترونيات الحديثة (كالشابكة و...)، كلّ ذلك سيسبّب عزوفاً عن القراءة، وفقراً في تحصيل المعارف، وضعفاً في المخزون اللغوي لدى التلاميذ، وسينعكس ذلك كلّه على حواره وتعبيره ومناقشته وحديثه مع معلميه وأقرانه في الصف، بل سينعكس على تكوين

شخصيته وسلامتها، لأنّ هذا الضعف سيخلق شخصية متردّدة غير قادرة على معالجة مشكلات ومواقف يتعرض إليها التلاميذ، وتتطلب إليهم الحوار والحجة والمنطق.

ويبيّن الجدول رقم (2) نتائج (المشكلات الاجتماعية) الذي اعتمد الترتيب التنازلي وفق الرّتب، ومعامل الثبات، ونتيجة العبارة طبقاً لمقياس ليكارت.

الجدول (2)

نتائج (المشكلات الاجتماعية)

معامل الثبات لعبارات المشكلة (0.723)

نتيجة العبارة طبقاً لمقياس ليكارت الموافقة بـــ نعم

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	معامل الثبات	نتيجة العبارة طبقا لمقياس ليكارت
23	اعتماد التلميذ إن كان في بيته، أو في مدرسته على التواصل الجسدي أكثر من التواصل اللغوي، يضعف من تواصله اللغوي مع الآخرين.	1	.677	نعم
24	سيطرة فكرة الدرجات تحدّ من سعي التلميذ لإتقان العربية الفصيحة وفهمها.	2	.688	نعم
21	وجود تلاميذ يتحدّثون لغات أخرى كالكردية، والشركسية، تسبّب ضعفاً لديهم في التواصل مع الآخرين باللغة العربية الفصيحة.	3	.698	نعم
20	ضعف اللغة العربية لدى التلاميذ القادمين من مناطق مختلفة تطغى عليها لهجات محلية متعدّدة، يؤدي إلى انكماشهم عن التواصل مع الآخرين.	4	.699	نعم

16	عدم وجود حوافز للمعلم، يؤخر من بذله المجهود الكبيرة ليتمكّن من تعزيز خبراته عامة، وفي اللغة العربية الفصيحة خاصة.	5	.701	نعم
13	بعد اللغة العربية الفصيحة عن واقع حياة التلميذ تخلق لديه صعوبة في استعمالها في حياته الاجتماعية.	6	.702	نعم
17	وجود صعوبات كبيرة في تواصل التلميذ مع المحيط من حوله لأسباب اجتماعية تتعلّق بأسلوب تربيته، مما يضعف مشاركته وتواصله مع الآخرين.	7	.709	نعم
18	ازدواجية اللغة في مجتمعنا العربي، والبعد الشاسع بين الفصيحة والعامية، يخلق صعوبة لدى التلميذ في التعبير عمّا يريد.	8	.710	نعم
22	طغيان العامية في معظم جوانب الحياة يحول دون تواصل بعض التلاميذ باللغة العربية الفصيحة.	9	.710	نعم
15	عدم وعي المعلم لأهمية اللغة العربية الفصيحة، يؤدي إلى ضعف التواصل، وإلى فقد معيار القدوة.	10	.712	نعم
14	شخصية المعلم التي تفتقد إلى مقومات التواصل، تفشل في تواصلها مع الآخرين ومع تلامذتها.	11	.716	نعم
19	عدم إدراك التلميذ ووعيه لأهمية اللغة العربية وإتقانها، يؤدي إلى ضعفه في لغته الأم.	12	.725	نعم
25	الظروف الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ في بيوتهم أهم من تربيتهم عند الأهل على التواصل والمشاركة والحوار.	13	.726	نعم

يبيّن الجدول رقم (2) وجود تباين محدود في تقديرات معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها للمشكلات الاجتماعية، كما يوضّح أن الفقرة رقم (23) التي تنصّ على: " اعتماد التلميذ إن كان في بيته أو في مدرسته على التواصل الجسدي أكثر من التواصل اللغوي، يضعف من تواصله اللغوي مع الآخرين" جاءت في المرتبة الأولى بمعادل ثبات وقدره (677)، ونتيجة العبارة وفق مقاييس ليكارت بـ (نعم)، حيث اعتاد تلميذنا وبخاصة في صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي لغة الجسد إن كان بالحركات أو الإشارات أكثر من لغة التواصل، ويعود ذلك إلى عدم تشجيع المعلمين والأهل على الحوار والمناقشة بيسر وسهولة، لذلك نجد تركيزاً كبيراً على لغة التواصل الجسدي على حساب التواصل اللغوي، ممّا يؤدي إلى ضعف كبير في استخدام مهارات التواصل اللغوي كالحوار والمناقشة والتعبير عن الرأي وغيرها من المهارات الأساسية لبناء علاقات اجتماعية سليمة. ثمّ تلاها **الفقرة رقم (24)** والتي تنصّ على: " سيطرة فكرة الدرجات تحدّ من سعي التلميذ لإتقان العربية الفصيحة وفهمها " في المرتبة الثانية بمعادل ثبات وقدره (688)، ونتيجة العبارة وفق مقاييس ليكارت بـ (نعم)، حيث نجد الأهل يركّزون في دفع أبنائهم إلى تحصيل الدرجات العالية في الدراسة والوصول إلى المرتبة الأولى في نتائج آخر السنة الدراسية، وبالتالي يصبح هدف التلاميذ تحقيق رغبات أهلهم في الوصول إلى الفرع الذي يرغبون فيه، لكن يكون هذا الأمر على حساب لغتهم الأم التي يبتعدون عنها لأن همّهم الوحيد هو الحصول على الدرجات التامة في الامتحان لدخول فرع يحقّق حلم وأمل الأهل، فتضعف اللغة التي تتطلب من أبنائها الاهتمام والحوار بها بشكل سليم فصيح معبّر، وللأسف هذا ما لمسناه في مدارسنا حيث نجد تلاميذنا يتفوقون في دراستهم ويحصّلون نتائج ممتازة في الامتحانات، لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة في التحدّث والتعبير عن أي موضوع يكلّفون به، لأنهم لا يملكون مهارات التواصل اللغوية الأساسية التي تساعدهم على المناقشة وإبداء الرأي والحوار، وبخاصة في مادة التعبير الشفوي.

أما الفقرة رقم (25) والتي تنص على: " الظروف الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ في بيوتهم أهم من تربيتهم عند الأهل على التواصل والمشاركة والحوار. " جاءت في المرتبة الأخيرة بمعادل ثبات وقدره (626)، ونتيجة العبارة وفق مقاييس ليكارت بـ (نعم). ولاشك بأنّ معاناة الأهل لتأمين متطلبات الحياة الأساسية من العيش الكريم والتعليم ومستلزمات الدراسة وغيرها تشكّل ضغطاً كبيراً عليهم، وبالتالي تنعكس على بناء علاقات جيدة وفعّالة مع أبنائهم، حيث تضعف من تواصلهم معهم، لأنّ قناعة الأهل في تأمين الغذاء والدواء لأبنائهم هو الأمر الأهم في الحياة، أما التحدّث والحوار والتواصل مع أبنائهم فيأتي لاحقاً، وبالتالي فهذه الظروف تضعف بناء علاقات جيدة بين أفراد الأسرة الواحدة، وبالتالي ستضعف التواصل والحوار والمناقشة فيما بينهم.

وكما يتبين معنا من الجدول رقم (2) أن جميع العبارات جاءت نتائجها بكلمة (نعم) وفقاً لمقياس ليكارت.

وكما هو مبيّن في الجدول رقم (3) الذي يعتمد الترتيب التنازلي للمشكلات اللغوية وفق الرتب، ومعامل الثبات، ونتيجة العبارة طبقاً لمقياس ليكارت.

الجدول (3)

نتائج (المشكلات النفسية)

معامل الثبات لعبارات المشكلة (0.785)

نتيجة العبارة طبقا لمقياس ليكارت الموافقة بـ نعم

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	معامل الثبات	نتيجة العبارة طبقا لمقياس ليكارت
37	قلة توفير الفرص لأنشطة لا صفيّة، لا تساعد على تحفيز التلميذ على التحدّث باللغة العربية الفصيحة.	1	.721	بين وبين
36	تطبيق مبدأ الثواب والعقاب في أثناء الحصّة الدرسيّة، يؤدي إلى انكماش التلميذ وبعده عن المناقشة والمشاركة والحوار.	2	.728	بين وبين
30	عدم استعداد التلميذ النفسي للتواصل اللغوي مع أقرانه ومعلّمه في الصف.	3	.755	نعم
32	اعتياد التلميذ على سماع اللغة المحكيّة في بقية المواد، يشعره بالاغتراب النفسي في حصة اللغة العربية، وينكمش في التحدّث بها.	4	.759	نعم
29	عدم تعاون معلّم اللغة العربية مع زملائه، على تعزيز اللغة العربية الفصيحة، يضعف من أهميتها.	5	.764	نعم
33	الخجل الذي يصيب التلميذ في أثناء سؤال المعلم له، وارتباكه في الإجابة أمام أقرانه.	6	.776	نعم
35	اعتياد التلميذ وفهمه للعامية في حياته الاجتماعية، يجعله لا يرغب باللغة العربية الفصيحة، ويجد صعوبة في التحدّث بها.	7	.779	نعم
28	عدم تشجيع المعلم التلميذ وتهيئته النفسية، وحثّه على التواصل اللغوي في سن مبكرة.	8	.780	نعم
34	تربية التلميذ في البيت على عدم الأخذ برأيه، وعدم التعبير عمّا يريد ينعكس على مشاركته في الصف.	9	.780	نعم
31	عدم وجود الاستقرار النفسي للتلميذ في منزله،	10	.781	نعم

	ينعكس على أدائه، ومشاركته في الصف.			
27	طريقة تعامل المعلم مع التلميذ يحبّبه بلغته، ويجعله يتمثّل شخصية المعلّم من حيث الأداء، والتقليد بصفته قدوة.	11	.791	نعم
26	أسلوب المعلّم في توصيل الفكرة للتلميذ له تأثير كبير في تحفيزه على المشاركة والتفاعل والحوار.	12	.794	نعم

يبيّن الجدول رقم (3) وجود تباين محدود في تقديرات معلّمي اللغة العربية ومعلّماتها للمشكلات النفسية، كما يوضح أنّ الفقرة رقم (37) التي تنص على: "قلة توفير الفرص لأنشطة لا صفية، لا تساعد على تحفيز التلميذ على التحدّث باللغة العربية الفصيحة" جاءت في المرتبة الأولى بمعادل ثبات وقدره (721)، ونتيجة العبارة وفق مقاييس ليكارت بـ (نعم)، وقد أكّدت دراسات عربية وأجنبية بأنّ الأنشطة اللاصفية تعتبر رديفاً وحافزاً ومثيراً مهمّاً للتلاميذ، كما تساعد بشكل جيد على الحوار والمناقشة والتحدّث بلغة عربية فصيحة معبّرة، فهي تشجّعهم على الكلام، وتنمّي لديهم مهارات التواصل الأساسية في اللغة العربية من الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، كما تبيّن بأنّ عدم وجود مثل هكذا أنشطة رديفة للمنهاج الدراسي سيضعف من لغة التلاميذ ومن التحدّث مع أقرانهم بطلاقة واسترسال وبلغة فصيحة سليمة خالية من الأغلاط. **ثم تلاها الفقرة رقم (36)** والتي تنصّ على: "تطبيق مبدأ الثواب والعقاب في أثناء الحصة الدرسية، يؤدي إلى انكماش التلميذ وبعده عن المناقشة والمشاركة والحوار" جاءت في المرتبة الثانية بمعادل ثبات وقدره (728)، ونتيجة العبارة وفق مقاييس ليكارت بـ (نعم)، وقد أثبتت أبحاث تربوية كثيرة بأنّ أسلوب الترهيب (العقاب) في التدريس يؤدّي إلى عزوف التلاميذ عن التعليم بل كرههم له، وانكماشهم وابتعادهم عن المشاركة والتفاعل في أثناء الحصة الدرسية، حيث يخاف التلاميذ من رفع أيديهم للإجابة عن أي سؤال، أو الحوار مع معلّميهم، أو المناقشة مع زملائهم خشية تطبيق العقاب عليهم، وبالتالي هذا الأسلوب يؤثّر في نفسيتهم،

ويعطي نتائج سلبية في تحصيلهم الدراسي، لأنه ينعكس على أدائهم في الصف، ويضعف من إقدامهم على التواصل مع أفراد المجتمع المحيط بهم.

أما **الفقرة رقم (26)** والتي تنص على: " أسلوب المعلّم في توصيل الفكرة للتلميذ له تأثير كبير في تحفيزه على المشاركة والتفاعل والحوار" جاءت في المرتبة الأخيرة بمعادل ثبات وقدره (721)، ونتيجة العبارة وفق مقاييس ليكارت بـ (نعم). وهذه ظاهرة سلبية ومتفشّية في مجتمعاتنا حيث نجد بعض المعلمين يعجزون عن إيصال فكرتهم إلى التلاميذ بيسر وسهولة، ويلتفّون حول الفكرة التي يريدون إيصالها إليهم وبالنهاية قد تصل أو لاتصل؟ وهذه الطامة الكبرى، فيُصاب التلاميذ بالتشتّت ويخرجون من الحصة الدرسية وهم يسألون هل من أحد فهم الدرس؟ أو الفكرة ...؟ وهكذا. ونحن نعلم جيداً بأنّ تلاميذنا يتعلّمون بالقدوة حيث يتشرّبون من معلّميهم المعارف والمهارات، فالمعلم بالنسبة لهم هو المصدر الأساسي للمعرفة، لكن عندما يُصابون بالتشتت وعدم فهم الفكر المطروحة من المعلم يصابون بالإحباط، وبالتالي هذه الحالة تسبّب لديهم انكماشاً وانعزالاً في الحصة الدرسية وقد يُصابون بعدم رغبة في المشاركة والتفاعل داخل الحجرة الصفية، بل قد يصابون بحالة من العزوف عن الذهاب إلى المدرسة.

كما يتبيّن من الجدول رقم (3) أنّ جميع العبارات جاءت نتائجها بكلمة (نعم) وفقاً لمقياس ليكارت.

وعند حساب: 1- **معاملات الارتباط بين مشكلات الدراسة الثلاث: (اللغوية والاجتماعية والنفسية)** تبيّن أنّ هناك علاقات طرديّة بينها وذات معنوية عالية جداً بنسبة (أقل من 0،001)، لكن تبيّن أيضاً **أنّ المشكلتين الاجتماعية والنفسية كانتا الأقوى ارتباطاً من المشكلتين اللغوية والنفسية حيث أنهما الأقل ارتباطاً.** ويعود ذلك برأينا إلى ثبات وصدق المشكلات النفسية والاجتماعية حيث كانا بمستوى أعلى من المشكلات اللغوية، كما تأكد لنا بأن قيمة معامل الفاكورنباخ

للمشكلات النفسية واللغوية كانت مرتفعة أكثر من اللغوية، وبالنتائج الكلية تبيّن أيضاً أن الثبات والصدق الإجمالي كان مرتفعاً ممّا يدلّ على مدى ارتباطهما ببعضهما بعضاً للوصول إلى النتائج المنطقية للمشكلات، وتأتي أهمية دراستنا وصدقها في تأكيد دور هذه المشكلات في معالجة مشكلات التواصل اللغوي التي تواجه معلّمي اللغة العربية وتلاميذهم في مرحلة التعليم الأساسي.

وعند إجراء 2- **فرق المتوسطين (ت) (independent t – test)** لكلّ مشكلة من مشكلات الدراسة على أساس النوع (ذكر / أنثى)، وباستخدام اختبار التجانس (levene s test for equality of variances) تبيّن أنّ قيم المعنوية (SIG) - التي أشير إليها في الجدول - للمشكلات الثلاث جميعها أكبر من (0،05)، والذي يدلّ على وجود تجانس بين الذكور والإناث، ممّا يعني اعتماد اختبار (ت) بالقيم. أما اختبار (ت) (t – test for equality of means) الذي يظهر قيم المعنوية (SIG) – والتي أشير إليها في الجدول – رقم الاختبار أيضاً أكبر من (0،05) تؤكّد أيضاً عدم وجود اختلاف في آراء المعلمين بحسب النوع (ذكر / أنثى) لكلّ مشكلة من المشكلات. وهذا يشير إلى أنّ اختلاف النوع (ذكر / أنثى) لا يؤثّر في نتائج الدراسة في أيّ مشكلة من مشكلات الدراسة، وهذا برأيي يعود إلى طريقة التربية والوعي الموجود في مجتمعنا العربي السوري، حيث لا يفرق بين الذكر والأنثى في المعاملة والحقوق والواجبات.

أما **3- في اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)(ANOVA)** لكلّ مشكلة من مشكلات الدراسة وبحسب فئات الخبرة. تبيّن أنه يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية لإجابات العينة حول مشكلات العينة طبقاً لفئات الخبرة. أي تختلف آراء المعلمين حول مشكلات الدراسة بحسب فئات خبراتهم. – وقد أشار الجدول إلى هذه الاختلاف – وهذا يشير إلى أن خبرة المعلمين تؤثّر في تقييمهم للمشكلات فكلما زادت خبرتهم تعمّقت إجاباتهم في تحديد هذه المشكلات، وبالتالي ستفيد في تحليلهم

للمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ويعود ذلك إلى وعيهم واهتمامهم في معالجة الأمور والمشكلات التي يصادفونها في أثناء تدريسهم.

وبعد أن وقفت الباحثة على هذه النتائج والتي تبيّن أنّ هناك مشكلات لغوية واجتماعية ونفسية تواجه معلّمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، ترى بأنّه لابدّ من تضافر الجهود لحلّ هذه المشكلات وعلى المستويين الرّسمي والشعبي: (وزارة التربية – مديرية التربية – الكادر التربوي بالمدارس – المعلمون – الأهل ....)، للخروج بنوعية مميّزة من المتعلّمين تكون قادرة على خدمة لغتها، متسلّحة بالعلم والمعرفة والايمان الراسخ بحتمية النهوض بهذه اللغة وتطويرها لتساير كلّ المستجدات الحديثة في اللغات الأم في العالم، وتصبح قادرة على إرسال اللغة واستقبالها، وتوظيفها واستخدامها في مواقف حياتية يحتاج إليها المتعلّمون في حياتهم اليومية. ويصبحون قادرين من خلالها على التواصل مع الآخرين بفعالية، وبيسر وسهولة.

التوصيات: بناء على ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بالآتي:

1) عقد دورات خاصة بمعلّمي اللغة العربية الذين يدرّسون في مرحلة التعليم الأساسي وتدريبهم على مهارات التواصل اللغوي نظراً لأهمية الدور الذي يقع على عاتقهم في تدعيم التمكين للغة العربية، وضرورة تمليك المتعلمين من مهارات اللغة العربية الأربع الأساسية.
2) إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة مدى ممارسة المعلمين مهارات التواصل اللغوي في تدريسهم وبخاصة في مادتي التعبير الشفوي والقراءة.
3) إجراء دراسة لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من الحوار والمناقشة والتواصل اللغوي مع معلميهم وأقرانهم.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات:

1) تخصيص قناة خاصة لتعليم اللغة العربية الفصيحة تعرض من خلالها المناشط اللغوية التي تركّز على عمليات الحوار والمناقشة وكيفية التواصل مع الآخرين بأسلوب شائق ومحبّب.

2) إقامة مسابقات شعرية على مستوى المدارس، بهدف تعزيز مكانة اللغة العربية الفصيحة في حياتنا، وتعريف الأجيال بكنوز هذه اللغة من خلال العروض السمعية والبصرية التي يتبارى فيها المتسابقون .

3) زيادة الاهتمام بالمهارات الشفوية في الكتب المدرسية، بحيث تراعي مستويات المتعلمين العمرية، والعقلية، ليتمكّنوا من امتلاك المخزون اللغوي المناسب وتوظيفه بالشكل الأمثل.

4) القيام بإعداد برامج خاصة بتعليم مهارات اللغة العربية تكون داعمة لمناهج اللغة العربية، وتوظيفها في التواصل مع الآخرين أسوة بالبرامج المتوافرة باللغات الأجنبية .

5) الاهتمام بمهارات الاتصال غير اللفظية في حجرة الصف لآثارها الكبيرة في تكوين شخصية المتعلم وقدرته على تقبّل المعلم وتفاعله معه.

التوصيات والمقترحات

أولاً - التوصيات: توصيات تتعلق بـ: (المعلم - المتعلم - واضعي المناهج - القائمين على التقويم - أنشطة التعلّم):

توصيات تتعلّق بالمعلّم وتشمل مايأتي:

1) عقد دورات:

- تأهيل معلّمي اللغة العربية، وتطوير مهاراتهم في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تنمية مهارات التواصل اللغوي، وتعريفهم المشكلات النفسية والاجتماعية واللغوية التي تواجههم في التواصل اللغوي مع تلامذتهم، وتحديث طرائق التدريس لديهم.

2) الانطلاق في تعليم مهارات التواصل وتنميتها كوحدة متكاملة، فأي ضعف أو تطور في إحداها لابدّ من أن يؤثّر في المهارات الأخرى.
3) التزام معلم اللغة العربية التحدث بالعربية الفصيحة عند إعطاء الدروس أمام تلاميذه. والتعامل مع التلاميذ وتحفيزهم على التحدّث بها.
4) مسؤولية معلّم اللغة العربية الاهتمام بالأغلاط اللغوية الشفوية الشائعة في مرحلة التعليم الأساسي، وتشخيصها، والعمل على معالجتها.
5) توجيه المعلمين إلى ضرورة استخدام أساليب علمية موضوعية في تشخيص ضعف التلاميذ في المهارات الشفوية من خلال برامج خاصة بتعلّم اللغة العربية.

توصيات تتعلّق بالمتعلّم وتشمل مايأتي:

- تحفيز المتعلّمين إلى المطالعة الحرة، والقراءة لامتلاك المخزون اللغوي الذي يزودهم بالمفردات التي يوظفونها في التواصل مع الآخرين.

- تشجيع التلاميذ على التحدّث والحوار والمناقشة والتعبير عن أنفسهم بحرية ويسر.
- تعويد التلاميذ التحدّث بالعربية الفصيحة في القاعات الدرسيّة وفي الأنشطة المرافقة، والتدريب عليها.
- يجب على التلميذ أن يهتم بدراسة اللغة العربية وأن يستمع إلى المذياع والتلفاز ويحضر المسابقات الطلابية الخاصة باللغة العربية ويشارك في توجيه الأسئلة للمتحدثين ليتمكن من استخدام قواعد اللغة العربية وتوظيفها بالشكل الصحيح.
- تشجيع المتعلمين على اعتماد أسس قواعد المحادثة الصحيحة والاستماع الجيد وتدريبهم على مهارات التواصل اللغوي الأربع: (الاستماع – التحدّث – القراءة – الكتابة).

توصيات تتعلّق بواضعي المنهج وتشمل مايأتي:

- مراعاة المنهج الجانب العملي التطبيقي في الدراسات اللغوية.
- اتخاذ الوسائل ذات الأثر النفسي الفعّال الشائق للمتعلم.
- اهتمام واضعي مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات اللغة الشفوية ومراعاتها عند بناء المنهج وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي.
- حفز القائمين على تصميم برامج تعلم اللغة العربية بالتركيز على المهارات، وذلك ضمن إعداد مواقف تعليمية تناسب أسلوب التعلم داخل المجموعات الصغيرة.
- استعمال الطريقة الاتصالية وغيرها من الطرائق المفيدة التي تساعد على التحدث والحوار والمناقشة وبخاصة في مهارة التعبير الشفوي .

توصيات تتعلق بالقائمين على عملية التقويم وتشمل ما يأتي:

- تأكيد دور التقويم الذاتي بوصفه خطوة من خطوات بناء (النماذج)؛ حيث يتم الإجابة عن أسئلة (النموذج) ذاتياً، وللمتعلم الإجابة عن أسئلة الاختبار مرات عدّة.
- الاهتمام باستخدام الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي، إلى جانب الاختبارات الأدائية؛ لأن مهارات الاستماع والتحدث والقراءة تشتمل على جوانب معرفية تتصل بالأسس النظرية للمهارة، ومن هنا وجب التكامل عند قياس مهارات اللغة.
- مراعاة التوازن بين المجالات السلوكية المختلفة في أثناء عملية التقويم، فلا تقتصر على تقويم الجوانب المعرفية والمهارية فحسب، بل يجب مراعاة الجوانب الوجدانية.
- تزويد المعلمين بالمداخل الحديثة في تقويم اللغة الشفوية، وإمدادهم بمعايير موضوعية لتقويم مهارات التواصل التي تحتوي على أسس علمية للتقويم.
- أن تكون اختبارات التلاميذ شفوية إضافة للكتابية لأنّ الاختبار الشفوي يكشف عن أوجه القوة والضعف لدى التلاميذ كافة.

توصيات تتعلق بأنشطة التعلّم وتشمل ما يأتي:

- التواصل مع الهيئات الراعية لجوائز التميّز والجودة ودعمها بوصف اللغة العربية من المعايير المؤهلة للفوز.
- إيجاد قنوات جادة موجهة للتلاميذ تتبنّى التركيز على اللغة العربية الفصيحة بأساليب عصرية شائقة محببة.
- عمل أنشطة لغوية على شكل مجموعات ثنائية وجماعية من التلاميذ والتحدّث فيما بينهم مستخدمين اللغة السليمة المعبّرة الخالية من الأغلاط.

- ضرورة تجهيز مكتبة المدرسة ببعض القصص والروايات المسموعة والمقروءة، وتشتمل على جميع برامج تعلّم اللغة العربية لتشكل مادة غنية للحوار والتحدث.
- استخدام أساليب حديثة ومتطورة لجذب التلاميذ للرغبة في تعلّم اللغة العربية الفصيحة بطريقة صحيحة وسهلة.

ثانياً- المقترحات:

- تعاون المدرسة والبيت والمجتمع في تهيئة بيئة لغوية مناسبة للتلاميذ للحوار والتواصل اللغوي مع معلّميهم.
- إجراء مسابقات للتلاميذ تساعدهم على المشاركة في المناظرات والمناقشات التي تمكّنهم بدورها من مهارات التواصل اللغوي.
- ضرورة الاهتمام بإنشاء معامل اللغات في المدارس الحكومية للاستفادة منها في تنمية مهارات اللغة المنطوقة والمسموعة.
- ضرورة قيام الإدارات التعليمية بتوافر أدوات تشخيص صعوبات (مشكلات) التحدّث من اختبارات ومقاييس، وكذلك توافر الوسائل التعليمية المطلوبة في العلاج.
- تفعيل الإذاعة المدرسية وإحياء المسرح المدرسي.

المصادر

أولاً- المصادر العربية:

- القرآن الكريم. (1993م - 1413 هـ). مصحف المدينة المنوّرة . وزارة الحج والأوقاف. المدينة المنورة.المملكة العربية السعودية.

1- ابن جني، أبي الفتح عثمان. (1913) . الخصائص .ج1 . مطبعة الهلال. القاهرة. مصر.

2- أبو حرب، محمد خير. (1985) . المعجم المدرسي .ط1 .المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية. دمشق. سورية.

3- أبو رشيد، نضال. (2013) . مشكلات الكلام والتّواصل اللّغوي عند الأطفال – أسباب متعدّدة ودور الأهل أساسي. الوكالة العامة السورية للأنباء. دمشق. سورية.

4- إسلامبولي، سامر. (2007) . نشأة اللغة العربية . منتدى أهل القرآن. دمشق. سورية.

5- أبو القمبز، محمد هشام. (2009) . فنّ التّواصل مع الآخرين. الجامعة الإسلامية. غزّة. فلسطين.

6- أبو لبن، وجيه المرسي. (2009) . نظريات اكتساب اللّغة وتعلّمها . جامعة الأزهر. القاهرة.مصر.

7- أبو لبن، وجيه المرسي. (2011) . مهارات الاستماع اللازمة – مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها. جامعة الأزهر. القاهرة. مصر.

8- أبو ملوح، محمد يوسف. (2009) .الاتصال التربوي . مركز القطان. غزة. فلسطين.

9- الأحمدي، مريم محمد عايد. (2012). "فاعلية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية". المجلة الدولية للأبحاث التربوية:42.

10- اسليماني، العربي. (2005) . التّواصل التّربوي – مدخل لجودة التربية والتعليم. ط1. منشورات كلية علوم التربية. الرّباط. المغرب.

11- إسماعيل، محمود عطية. (2012) .نظريات فسّرت اكتساب اللغة . جامعة المنوفية. المنوفية. مصر.

12- أوكان، عمر. (1991) . مدخل لدراسة النّصّ بالسّلطة . البيضاء. ليبيا (أفريقيا الشّرق).

13- البيلاوي، ايهاب. (2003) .اضطرابات النّطق . مكتبة النهضة المصرية. القاهرة: مصر.

14- بركة، بسام. (2000) . أبحاث ودراسات في اللّغة العربية . الكتاب الأول . أكاديمية القواسمي. مكة المكرمة. السعودية.

15- بربورة، حُسن – بهناس، بلقاسم بومدين. (2010). بحث اللّغة العربية- نشأتها وتطوّرها . جامعة زيان عاشور .الجلفة. الجزائر.

16- البستاني، بطرس. (1993). معجم محيط المحيط. ط3 .بيروت . لبنان.

17- بشارة، جبرائيل. (2009). "إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم." مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر: (25-27 تشرين الأول).

18- البشري، إسماعيل. (2007) . مدخل التّواصل اللّغوي. معهد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرّياض. السعودية.

19- البشري، محمد شديد. (2007) . جوانب الضعف في مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، برنامج مقترح لعلاجها. رسالة ماجستير. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. السعودية.

20- البصيص، حاتم حسين. (2007) . تنمية مهارات القراءة والكتابة. جامعة البعث. حمص. سورية.

21- البلاصي، أحمد. (2010). مهارات الاتصال في اللّغة العربيّة. دار كنوز المعرفة. عمّان. الأردن.

22- بلان، صفوان. (2008). اللغة أداة تواصل واتصال – مشاكل عناصر التعليم المتعلقة باللغة الأجنبية . وزارة التربية.دمشق. سورية.

23- تركستاني، أحمد بن سيف الدين. (2007). مدخل إلى الاتصال الإنساني. الفصل الأول. جامعة الملك عبد العزيز. الرياض. السعودية.

24- تغزاوي، يوسف (2012). تفسير ظاهرة النحو الوظيفي لأنماط التواصل اللغوي. منتدى ملتقى اللسانيين واللغويين والأدباء المثقفين والفلاسفة. الرباط. المغرب.

25- التهانوي، محمد علي الفاروقي. (1993). كشاف اصطلاحات الفنون. ج2. المكتبة الشاملة. بيروت. لبنان.

26- جبر، يحيى. (2009). دور اللغة في التّعاون والتقريب بين الشعوب . جامعة النّجاح الوطنية نابلس. فلسطين.

27- الجمهورية العربية السورية (2002). قانون التعليم الأساسي: رقم (32). وزارة التربية. دمشق. سورية.

28- الحبيب، طارق بن علي. (2010). كيف تحاور – دليل عملي للحوار. مؤسسة حورس الدولية .الاسكندرية. مصر.

29- حجاب، محمد منير. (2000). مهارات الاتصال للإعلاميين التربويين والدّعاة . جامعة جنوب الوادي. سوهاج. مصر.

30- حسن، حمدي إبراهيم. (2011). رؤية حول مفهوم التواصل اللغوي . جامعة الأزهر. القاهرة. مصر.

31- حُسن، عبد الباسط محمد. (2007). أصول البحث الاجتماعي. مكتبة وهبة للطباعة والنشر. القاهرة. مصر.

32- الحمداني، موفق. (2004) "علم نفس اللغة من منظور معرفي. ط1 . دار المسيرة. جامعة عمّان عمّان. الأردن.

33- حناملة، موسى رشيد. (2002) . نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية (القسم الأول) . كلية التربية. دبي. الإمارات العربية المتحدة.

34- الحوسنية، عفراء علي. (2013). الاستماع والتحدث – الواقع والمشكلات . جامعة السلطان قابوس.عُمان. سلطنة عُمان.

35- خاطر، محمد رشدي وآخرون. (1981). طرق تدريس اللغة العربية، التربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة. ط1 .دار المعرفة. القاهرة. مصر.

36- الخطيب، جمال محمد. (2007). اضطرابات الكلام واللّغة – الباب السابع. دار الفكر. عمّان. الأردن.

37- الخطيب، جمال وزملاؤه. (2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر. عمّان. الأردن.

38- خليفة، عبد الكريم. (2003). عالمية اللغة العربية ومكانتها بين لغات العالم. مجمع اللغة العربية. دمشق. سورية.

39- خليل، إبراهيم. (2009). مدخل إلى علم اللغة. دار المسيرة. عمّان. الأردن.

40- الخوجة، عبد الحفيظ.(2010). " اضطرابات التواصل." مجلة الشرق الأوسط: العدد (11490).

41- الرّافعي، مصطفى صادق. (2007). وحي القلم مج2. المكتبة العصرية. بيروت. لبنان.

42- الرّبيعي، صاحب. (2006). " دور اللغة في التواصل الحضاري. " مجلة الحوار المتمدّن: العدد (1501).

43- رشيد، إبراهيم. (2013). صعوبات تعلّم الكتابة. وزارة التربية والتعليم.عمّان. الأردن.

44- الزّريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (2005). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.عمّان. الأردن.

45- .الزّعبي، أحمد محمد. (2005). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية – أسبابها وسبل علاجها . دار الفكر.دمشق. سورية.

46- زكريا، إبراهيم .(1999). طرق تدريس اللغة العربية. دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية. مصر.

47- السفياني، أحمد فريقي بن عبد الرحمن. (2004). " التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية – التعلّمية". رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة محمد الخامس، الرّباط، المغرب.

48- السليطي، حمدة. (2006). " خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر " رسالة ماجستير غير منشورة. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الدوحة، قطر.

49- سليم، عبد العزيز إبراهيم. (2013). اضطرابات التواصل. جامعة الدمنهور .الدمنهور. مصر.

50- سليمان، كامل أحمد. (2010). خمسة أسباب لمهارات الاتصال. مركز تنمية مهارات القراءة. القاهرة. مصر.

51- السيد محمد، فايزة – فهمي، أمين فاروق– عبد الصبور، منى. (2005). فعالية التدريس المنظومي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي . جامعة عين شمس. القاهرة. مصر.

52- الشافعي، سحر. (2013). تحديد مشكلات اللغة والتواصل عند الطفل . أكاديمية التواصل للتدريب والتنمية. القاهرة. مصر.

53- شتواني، حياة. (2012). مهارات التعبير والتواصل اللغوي. وزارة التعليم. الرّباط. المغرب.

54- الشراري، خالد جويس. (2010). المشكلات التربوية التي تواجهها أقطاب العملية التربوية . دار الكتاب الثقافي. إربد. الأردن.

55- شقير، زينب. (2005). اضطرابات الكلام واللغة . كلية التربية بالجمعة. السعودية.

56- الطائي، حاتم علي. (2009). "نشأة اللغة وأهميتها" مجلة دراسات تربوية: العدد (6) .

57- طعيمة، رشدي أحمد – مناع، محمد السيد. (2001). تدريس العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب . دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

58- طعيمة، رشدي أحمد – الناقة، محمود كامل.(2006). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (ايسسكو). القاهرة. مصر.

59- عامر، عادل.(2009). مفهوم مشكلة البحث العلمي. الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب. واتا/ إنديانا. الولايات المتحدة الأمريكية.

60- عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). مهارات الاستماع النشط . ط1. دار المسيرة.عمّان. الأردن.

61- عبد العزيز، سامي. (2011). مهارات الاتصال . جامعة القاهرة – كلية الإعلام. القاهرة. مصر.

62- العبيدي، خالد خاطر سعيد. (2009). "فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط". رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.

63- عدوان، سلطان. (2009). مفهوم ومكونات عملية الاتصال . الموسوعة الإعلامية. القدس. فلسطين.

64- العمايرة: موسى. (2000). مشاكل النطق عند الأطفال وكيفية معالجتها. الجامعة الأردنية. عمّان. الأردن.

65- عواد، أحمد أحمد – هويدي، طايل عبد الحافظ. (2010). الاضطرابات اللغوية: المفهوم والأسباب وخصائص المضطربين لغوياً. جامعة عمّان.عمّان. الأردن.

66- عواد، أحمد _ الرعود، عبد الله. (2012). فعالية برنامج تدريبي لخفظ شدة التلعثم وتحسين الطلاقة اللفظية لدى عينة من الأفراد الراشدين في الأردن. جامعة عمّان . عمّان . الأردن.

67- عياش، إبراهيم محمد. (2007). " مراحل اكتساب اللغة. مجلة الحوار المتمدّن: العدد (5/8).

68- الفوزان، محمد بن إبراهيم. (2012). اللغة العربية والعولمة . جامعة الملك سعود. الرّياض. السعودية.

69- فوزي، راضي. (2009) نظريات الاتصال . جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.

70- قاسم، أميرة وليد. (2010). اضطرابات التواصل . جامعة عمان العربية. عمّان. الأردن.

71- القبيشي، محمد عبد الرحمن. (2003). الأنشطة الكتابية غير الصفية وعلاقتها بتنمية مهارة الكتابة لدى متعلّمي اللغة العربية من غير الناطقين بها. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. السعودية.

72- القضماني، رضوان. (1988). مدخل إلى اللّسانيّات . جامعة البعث. حمص. سورية.

73- القضماني، رضوان – العكش، أسامة. (2007). "نظرية التواصل : المفهوم والمصطلح". مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية: مج (29)، ع (1).

74- قورة، علي – المرسي، وجيه – سنجي، سيد. (2011). مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها . جامعة الأزهر.القاهرة. مصر.

75- القوزي، عوض حمد. (2001). "دور اللغة العربية في وحدة الأمة". مجلة الجنبيات: العدد (1776). الرياض. السعودية.

76- الكخن، أمين بدر علي. (2002). أساليب تعليم اللغة العربية ووسائلها في التعليم العام- واقعها وسبل النهوض بها. الجامعة الأردنية. عمّان. الأردن.

77- الكندري، عبد الله عبد الرحمن – عطار، إبراهيم محمد. (1993). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. مكتبة الفلاح .الكويت.

78- مدكور، علي أحمد. (2003). التربية وثقافة التكنولوجيا . ط (3). دار الفكر العربي. القاهرة. مصر.

79- المرسي، وجيه. (2011). مهارات الاستماع اللازمة: مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها، أساليب تنميتها. جامعة عين شمس. القاهرة.مصر.

80- معروف، نايف محمود. (1998). خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها . دار النفائس بيروت. لبنان.

81- مشدود، علي عبد الله علي. (2008). " العلاقة بين إتقان تلاوة القرآن ومستوى أول مهارات القراءة الجهرية" رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة صنعاء. صنعاء.

82- المعوش، سالم. (2011). دور اللغة العربية في بناء المجتمع العربي وتطوره. الجامعة اللبنانية. بيروت. لبنان.

83- ملحم، سامي محمد. (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسير للنشر والتوزيع. عمّان. الأردن.

84- منتدى العلم والتعليم. (2011). مفهوم الاتصال، عناصره، أهدافه، أنواعه. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. الجزائر.

85- ناصيف، مصطفى. (1995). " اللُّغة والتَّفسير والتَّواصل ". مجلة عالم المعرفة: ع (193). الكويت.

86- نايف، نبيل. (2008) . ندوة دولية حول اللغة والتواصل. معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. الرّباط. المغرب.

87- نسيم، رامي (2009). اللغة والاتصال – التخاطب – وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. القاهرة. مصر.

88- النصّار، صالح عبد العزيز. (2003). تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة . جامعة الملك سعود. الرياض. السعودية.

89- النعيمي، مريم حمد. (2013). مشروع تربوي للارتقاء بمستوى التحصيل في مهارة الكتابة: أساس تعلم اللغة العربية . وزارة التربية والتعليم. المنامة. البحرين.

90- نيازي، عبد المجيد طاش. (2013). الاتصال الإنساني . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. السعودية.

91- هيئة الموسوعة العربية . (2012). وزارة الثقافة. دمشق. سورية.

92- وافي، علي عبد الواحد. (2003). نشأة اللغة عند الإنسان والطفل. دار نهضة مصر للطباعة والنشر العام. القاهرة. مصر.

93- والي، فاضل فتحي محمد. (1998). تدريس اللغة العربية الابتدائية طرقه – أساليبه – قضاياه ط1. دار الأندلس. جدة. السعودية.

94- وزارة التربية والتعليم. (2012). عناصر اللغة العربية وخصائصها . مكتبة الكتب والبحوث. الرياض. السعودية.

95- يعقوب، ناصر. (2004). اللُّغة الشِّعريَّة وتجلِّياتها في الرِّواية العربية. ط1. المؤسَّسة العربيَّة للدِّراسات والنَّشر. بيروت. لبنان.

96- يونس، مصطفى. (2013). الهيئة العامة للإحصاء المركزي . مكتب الإحصاء التربوي. القاهرة. مصر.

ثانياً – المصادر الالكترونية:

97- إدريس، محمد. (2012). " خلدونيات لغويّة عن وظائف اللّغة ". language andglobali .zation.blogspot.com.

98- إسماعيل، محمد أحمد. (2008). " دليلك إلى إتقان مهارات التحدّث http. / /www.hrdiscussion.com."

99- الألمعي، إبراهيم مضواح. (2008). "نشأة اللّغة". http. / /wwwaljblan.com

100- "التعليم العلاجي لاضطرابات اللغة الشفوي "(2012)، taouinet.maktoob blogi.com

101- الجالودي، محمد (2011). " تعريف التواصل.. اضطرابات النطق والكلام: علاج وتشخيص الاضطرابات اللغوية". http. / /wwwgenevaa.y007.com

102- جبري، سفيان (2011). " نظريات التواصل ".ابريل 21:57,16,الساعة http. / /wwwta5atub.com

103- حمداوي، جميل (2006). " مفهوم التواصل: النماذج والمنظورات ". http. / /wwwdiwanalarab.com , 31 ديسمبر(كانون الأول).

104- الخميس، عبد الرحمن بن صالح (2010). " فن الاستماع وطرق تدريسه ". http. / /wwwfaculty.mu.edu.sa.com- feb5

105- سالم، رشاد (2006). "دور اللغة العربية في تنمية المعرفة". http. / /wwwruowaa.com

106- سكر، شادي مجلي عيسى (2011). "المشكلات الاجتماعية والنفسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها", http. / /wwwvoiceo farabic.net.com jul 7

107- السليم، فرحان (2011). "اللغة العربية ومكانتها بين اللغات". الثلاثاء 8 مارس الساعة http. / / wwwvoice farabic.net.08 :13

108- الصّبي، عبد الله محمد، (2013). " نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية http. / / www.gulfkids.com."

109- عبد الرحمن، أسماء (2011). " المشكلات اللغوية في تعليم لغة الضاد وجودة التعليم في ماليزيا". http. / / wwwefiles mediu.edu.my,oct8

110- العز، زهرة (2006). "مشكلات التواصل". http. / / wwwal3ez.net, pm12:58,03-10

111- العقل، نور (2008). " حلّ مشكلات اللغة والتخاطب عند الأطفال". pm07:25,03-27, http. / /wwwnlpnte.com

112- " قاموس المعاني الثنائية" (2010). almaany@ waseed.com .

113- القلعي، عبد النور (2012). " البعد التواصلي للغة ". wwwvoiceo
http. / /farabic.net,feb4

114- " ملتقى أهل اللغة لعلوم اللغة العربية ." (2003). http. / /. wwwalseraj.net

115- منتديات الجفر الثقافية (2007). " كيف تحسّن من طرق القراءة ".
http. / /wwwalseraj.net

116- " الموسوعة العالمية للشعر العربي ". ديوان الشاعر ابن الرومي http. / / .www.adab.com

117- الناجي، محمد (2008). " التواصل اللغوي والمجتمع ". http. / /www.droob.com

118- النهدي، نور (2012). " برامج التواصل – الحاجة للتعليم الفردي ح1".
http. / /www.hamzehce.com

119- يوسف، محمد (2010). " التواصل داخل الفصل الدراسي ". wwwashamousata
http. / /3limi.maghrebarabe.net

3-المصادر الأجنبية:

1) Aakpson, R. (1988). noodles issues. translation: Mohammed Wali and Mazen affectionate, Toubkal House PO (27). Casablanca.Moroco.

2) 121-Aivancos, J, María B. (1988) " theory of literary language", a

3) series of critical studies (2)", translation: d. Hamed Abu Ahmad, Faggala:the library strange,I 1.

120- Munir, B.(1986). AL – Mawrid, A Modern English – Arabic Dictionary by, dar el – ilm lil – malayen, , Berut.Libanan.

121- Arab-British Academy of Higher Education .(2004). The evolution of language studies - Encyclopedia of Child Psychology. Coventry University.London.British.

4) 124-Bandler, R – Gardner, F. (2012). "Benefits and Secrets". Publishing and Distribution. translation: Hind Rushdie "NLP: Dar Al-Hayat. Cairo. Egypt.

5) 125-Dewey, J.(1910). Communication Skills: Problem Solving Pairs. how wethink.lexington, IMA D.C.Heath.

6) 126- Gadamir, H-G. (2009). human language. Ministry of Culture. Rabat. Moroccan . translation, Abdul Ali.

7) 128- Gero, P. (1984) " السيمياء ". Publications Owaidat the, i 1, p. translation: Antoine Abi Zeid. Beirut. Libanon.

8) 129- Lutz, J. (1962). Communication Disorders: create symbols rights.: Dar Al-Hayat .Beirut. Libanon.

9) 130- Manning, G. (2012). " patterns of individuals and communication problems ". Journal of the electronic world of creativity.

10) 131- NHS Choices your thealth - your choices.(2011). Communication Problems.

11) 132- PiPA, N. .(2005) NDI , National democratic institute for intermational affairs. Washington. USA.

12) 133- Simon , F .(2008). communicational and language issues . IAN Communitu interactive autism.

13) 134- Windle,R – Warren, S.(2012). Communication skills – section 4 ".

المحتويات

في عصرنا هذا عصر الحوار والتعبير عن الرأي والمناقشة أصبح التواصل هو المطلب الحقيقي لكل إنسان مهتم بلغته الأم. فالإنسان لم يعد وحيداً، حيث تداخل وعيه مع وعي الآخرين، لأن الحياة الاجتماعية التي يعيشها هي مشاركة في الأحاسيس والمشاعر والفكر والرغبات والوعي، من هذا المنطلق تتجلى أهمية هذا الكتاب، حيث برزت حاجتنا الماسة إلى الوظائف التي تؤديها هذه اللغة، وأهمها وظيفة التواصل، بالإضافة إلى وظائف أخرى أساسية في حياة الفرد والمجتمع ، منها أنها أداة للتفكير، ووسيلة للتعبير.

9789957351267

مـركـز الكتـاب الأكاديمـي
عمّان-وسط البلد-مجمع الفحيص التجاري
ص . ب : 11732 عمّـان (1061) الأردن
تلفاكس: 96264619511+ موبايل: 962799048009+
الموقع الإلكتروني :www.abcpub.net
A.B.Center@hotmail.com / info@abcpub.net